



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

LARYSSA GABRIELLA GONÇALVES DOS SANTOS

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO SERVIÇO SOCIAL

SÃO CRISTÓVÃO-SE  
2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

LARYSSA GABRIELLA GONÇALVES DOS SANTOS

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO SERVIÇO SOCIAL

SÃO CRISTÓVÃO-SE  
2016

Ficha Catalográfica Elaborada pelo  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Sergipe

S237n

Santos, Laryssa Gabriella Gonçalves dos

A noção de competência no Serviço Social / Laryssa Gabriella  
Gonçalves dos Santos ; orientador Maria Lúcia Machado Aranha. --  
São Cristóvão, 2016.

118 f.

Dissertação (mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal  
de Sergipe, 2016.

1. Serviço social. 2. Serviço social - Noção de competência. 3.  
Capitalismo contemporâneo. I. Aranha, Maria Lúcia Machado,  
orient. II. Título.

CDU 364-12:316.323.6



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

LARYSSA GABRIELLA GONÇALVES DOS SANTOS

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO SERVIÇO SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Machado Aranha.

SÃO CRISTOVÃO- SE  
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

LARYSSA GABRIELLA GONÇALVES DOS SANTOS

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO SERVIÇO SOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Machado Aranha.

Aprovada em: 03 de junho de 2016

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Machado Aranha (Orientadora)  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição Almeida Vasconcelos (Examinadora)  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Cláudia Jardim Pedó (Examinadora Externa)  
Universidade Tiradentes (UNIT)

SÃO CRISTOVÃO- SE  
2016

Dedico esse trabalho a mainha Luiza por  
sempre me apoiar nas minhas decisões e ao  
meu saudoso irmão Érique.

## AGRADECIMENTOS

A possibilidade de entrar no mestrado era distante para mim, especialmente por ter sido muito próxima a finalização da graduação. Além disso, tinha dentro de mim a desconfiança de ser ou não aprovada na seleção, mas com o incentivo dos amigos, especificamente Lúcia, Josi e Renk fui fazer o processo seletivo. Passei! A trajetória do mestrado foi árdua, cansativa, mas muito gratificante, que foi compartilhada com várias pessoas. Agradeço primeiramente a mainha Luiza, a pessoa que mais amo nessa vida, por sempre me incentivar nos meus projetos. A meu pai e a minha irmã Érika por todo apoio nessa caminhada. Ao meu irmão Érique, que mesmo distante sinto fortemente sua “presença”. Saudades! Agradeço também a minha outra família, a Lima (Karine, Josias, Carol e Carina). Serei eternamente grata por dividirem o espaço de vocês comigo, ôôoo pessoa chata, rrsrrsrrrs. À tia Wanda que gentilmente cedeu a sua casa para parte dos estudos, obrigada!

Meu muiiiito obrigada a mãe postiça/orientadora, Lúcia Aranha, pois sem ela esse trabalho não teria se materializado, essa afirmação não é exagero. Aliás, foi ela quem despertou esse debate das competências lá no TCC e a partir disso eu não a deixei em paz. Nas orientações a minha teimosia reinava, eu sei, eu sei... Pelo menos duas vezes ela mencionou que não me orientava mais kkkkkkkk. Obrigada pelas orientações fantásticas, caronas, broncas, elogios (coisa rara, kkkkkkkk), por contribuir com meu processo de aprendizagem e por me incentivar a ser uma pessoa melhor a cada dia. Agradeço também a sua mãe Dadinha e a sua família por me acolher tão bem na casa de vocês.

Aos bests: Renk, Bruninha, Jujuba e a Lua por todos os momentos que vivenciamos juntos, regados a muitas farras e gargalhadas, obrigada. Ao núcleo orgânico do GEPEM (Nailsa, Paulo, Carla, Clarissa, Yanne e Josi) pelo carinho e torcida. Em especial a Josi, grande referência para mim, que me acolheu no estágio docente mostrando o lado bom e os limites da docência, obrigada. Além da sua maravilhosa contribuição no exame de qualificação. Agradeço também a querida Conceição Almeida pelo carinho e por ter participado da minha qualificação, com contribuições valiosas.

A irmã que a vida me deu, Bia, obrigada por partilhar suas angústias, alegrias e caronas, etc. As meninas do mestrado que tenho um carinho especial: Inácia, Eva, Flavinha, Michele, Catarina e Simone Dativo. O mestrado ficou muito mais leve com vocês, lembro-me com alegria dos nossos momentos. Agradeço também as professoras da Pós-graduação e a Walter por fazerem o mestrado funcionar. Aos meus amigos Nanda, Faby e Fábio por torcerem pelas minhas vitórias. Amo vocês!

## RESUMO

A presente investigação tem como objeto de estudo a noção de competência no Serviço Social. Assim, o presente estudo tem o objetivo principal de investigar como está sendo tematizada a noção de competência no Serviço Social. Para atingi-lo, definiram-se três objetivos específicos: contextualizar a noção de competência a partir da relação trabalho/educação; verificar como a noção de competência é referenciada no marco legal da profissão (Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993, Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS/1996, Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social da Comissão de Especialistas em Ensino e Serviço Social/1999, as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social do Ministério da Educação (MEC)/2002, e a Política Nacional de Estágio (PNE)/2010); realizar levantamento no banco de teses e dissertações do Serviço Social que abordam a noção de competência. A incorporação dessa noção na formação e no exercício profissional indica a necessidade de análises, em função da utilização da noção de competência pelo capital. Parte-se do pressuposto que a noção de competência não tem sido amplamente discutida no Serviço Social. Para desvendar esse objeto, a investigação tem como norte o materialismo histórico dialético, por considerá-lo o método mais apropriado para revelar as suas causalidades, resgatando as mediações que lhes são inerentes a partir de categorias como totalidade e contradição. A investigação é de natureza qualitativa, caracterizando-se como pesquisa teórica. Como fontes de pesquisa recorreram-se aos documentos e legislações profissionais, bem como teses e dissertações na área de Serviço Social, produzidas no período de 2000 a 2014, levantadas no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Domínio Público teses e dissertações, e em programas de pós-graduação em Serviço Social, Política Social e Políticas Públicas, através das bibliotecas *online* disponíveis. A hipótese norteadora do estudo: “A noção de competência não tem sido amplamente discutida no Serviço Social” foi confirmada, tendo em vista que dos cinco trabalhos analisados somente o de Araújo, M. (2005) problematizou os fundamentos da noção de competência, considerando as determinações sócio-históricas.

Palavras-chaves: Noção de competência. Serviço Social. Capitalismo Contemporâneo.



## RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto de estudio la noción de competencia en el Trabajo Social. Por lo tanto, este estudio tiene el objetivo principal de investigar cómo se está tematizado la noción de competencia en el Trabajo Social. Para lograrlo, se han definido tres objetivos específicos: la contextualización de la noción de competencia a partir de la relación trabajo/educación; ver cómo se hace referencia a la noción de competencia en la legislación (Ley Reguladora de la profesión nº 8.662/1993, Directrices Generales para el curso de Trabajo Social de la ABEPSS, Directrices Curriculares para el curso de Trabajo Social de la da Comissão de Especialistas em Ensino y Trabajo Social /1999, las Directrices Curriculares para el curso de Trabajo Social de Ministério da Educação (MEC)/2002 y Política Nacional de Estágio/2010); realizar levantamiento sobre el banco de tesis y disertaciones de Trabajo Social que abordan la noción de competencia. La incorporación de la noción en la formación y la práctica profesional indica la necesidad de análisis, en función de la apropiación de la noción de competencia por el capital. Parte-se del supuesto de que la noción de competencia no ha sido ampliamente discutido en el Trabajo Social. Para desvendar este objeto, la investigación tiene como norte el materialismo histórico dialéctico, teniendo en cuenta que el método más apropiado para revelar sus causalidades, el rescate de las mediaciones propias del categorías tales como totalidad y la contradicción. La investigación es de naturaleza cualitativa, caracterizada como la investigación teórica. Como fuentes de investigación recurrieron a los documentos y legislación profesional, así como las tesis y disertaciones en el área de Trabajo Social, producida desde 2000 hasta 2014, en el Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Dominio Público tesis y disertaciones, y programas de pos-graduación en Trabajo Social, Política Social y Política Pública, disponibles en las bibliotecas digitales. La hipótesis guía del estudio : " La noción de competencia no ha sido ampliamente discutido en el Trabajo Social " se confirmó , ya que los cinco estudios analizados solamente Araujo , M. (2005 ) problematizó las bases de la noción de competencia,teniendo en cuenta determinaciones socio- históricos.

Palabras-claves: Noción de competencia. Trabajo Social. Capitalismo Contemporaneo.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABRAMAN -Programa Nacional de Qualificação e Certificação de Pessoal da Associação Brasileira de Manutenção

BM- Banco Mundial

CCQ- Círculos de Controle de Qualidade

CEB - Câmara de Educação Básica

CEDEPSS -Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social

CFAS- Conselho Federal de Assistentes Sociais

CFESS- Conselho Federal de Serviço Social

CINTERFOR- Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional

CNE -.Conselho Nacional de Educação

CONOCER - Conselho de Normalização e Certificação de Competência Profissional

CPA- Comissão Própria de Avaliação

CRAS- Conselho Regional de Assistentes Sociais

CRESS - Conselhos Regional de Serviço Social

ENADE -Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENESSO -Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social

FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador

FHC -Fernando Henrique Cardoso

FMI- Fundo Monetário Internacional

GP- Gestão Participativa

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE -.Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC- Ministério da Educação e Cultura

OIT- Organização Internacional do Trabalho

PARCs -Parcerias Nacionais e Regionais

PEQs -Planos Estaduais de Qualificação

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação Profissional

PNE- Política Nacional de Estágio

PPTR - Políticas Públicas de Trabalho e Renda

PUC- RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC- SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SESu - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SNE - Sistema Nacional de Educação

TCH- Teoria do Capital Humano

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UEL- Universidade Estadual de Londrina

UFAs - Unidades de Formação Acadêmicas

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA A PARTIR DA RELAÇÃO TRABALHO/EDUCAÇÃO: DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS E PARTICULARIDADES DO “MODELO DE COMPETÊNCIA” NO BRASIL.....	18
1.1 <i>Da qualificação à noção de competência: uma aproximação à temática</i> .....	19
1.2 <i>O modelo de competência e sua inserção no Brasil: a relevância dos documentos oficiais</i> .....	40
CAPÍTULO II: SERVIÇO SOCIAL NA DÉCADA DE 1990: A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO MARCO LEGAL DA PROFISSÃO.....	56
2.1 <i>Exercício profissional: a noção de competência na lei de regulamentação da profissão</i> .....	57
2.2 <i>A noção de competência nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social e na Política Nacional de Estágio (PNE).</i> .....	70
CAPÍTULO III: A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO SERVIÇO SOCIAL (2000-2014) .....	85
3.1 <i>A noção de competência nas dissertações e teses pesquisadas</i> .....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	102
REFERÊNCIAS .....	107

## INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como objeto de estudo a noção de competência no Serviço Social, considerando a sua incorporação em produções acadêmicas e no aparato legal da profissão, no caso, a Lei de Regulamentação da profissão (nº 8.662/1993), as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS/1996, as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social da Comissão de Especialistas em Ensino e Serviço Social/1999, as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social do Ministério da Educação<sup>1</sup> (MEC)/2002, e a Política Nacional de Estágio (PNE)/2010.

A noção de competência ganha evidência em meados dos anos 1980, articulada às novas configurações do mundo produtivo em resposta à crise estrutural iniciada em fins dos anos 1960 e início da década de 1970. Nesse cenário, o capital enfrentou a conjuntura adversa com um conjunto de estratégias visando retomar os padrões de lucratividade e manter seu processo de valorização. Uma dessas estratégias foi a reestruturação produtiva, processo em que se alterou a forma de produzir, gerir e conduzir os processos de trabalho, com a inserção de inovações organizacionais e tecnológicas.

A reestruturação capitalista demandou novas habilidades por parte da classe trabalhadora para adequar-se à nova formatação da produção; os trabalhadores, nestas condições, foram pressionados a buscar incessantemente especializações, capacitações, entre outros mecanismos de atualização frente à concorrência com seus pares. Na lógica instituída, mobilizam-se todos os saberes em prol da resolução dos problemas no âmbito da produção, em que o trabalhador deve articular os saberes formais, técnicos, habilidades, qualidades pessoais e comunicativas para o bom desempenho de suas funções. Em decorrência dessas requisições, ganha força o discurso da competência no âmbito da empresa, como uma noção apropriada pelo sistema, propagando-se para múltiplas áreas, especialmente a educação, essencial na formação de novos quadros profissionais. “A importância da relação trabalho-educação se justifica porque justamente a partir dela a formação humana configura-se como processo contraditório e marcado pelos valores capitalistas.” (RAMOS, 2002, p. 29).

O processo educativo se incumba de formar para o trabalho nessa direção; e a formação se fundamenta a partir da lógica das competências, oriunda da dinâmica produtiva. A noção de competência se fortaleceu, sobretudo, com as orientações das instituições

---

<sup>1</sup> Em maio de 2016, no governo provisório de Temer, houve novamente a fusão do Ministério da Educação com o da Cultura.

internacionais, como Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), através de documentos oficiais que evidenciaram a educação como mola propulsora do desenvolvimento econômico e social, restaurando argumentos que sustentaram a Teoria do Capital Humano<sup>2</sup>. Diante das “novas” orientações, os níveis de ensino profissional e superior passam a desempenhar um papel relevante na disseminação das competências, formando para o mercado de trabalho.

Na educação superior, a noção de competência assume centralidade a partir das orientações do MEC, fazendo-se presente nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a exemplo do curso de Serviço Social. A ampliação dessa noção na formação e no exercício profissional indica a necessidade de debatê-la confrontando-a com a qualificação, categoria colocada em xeque e secundarizada pela apologia das competências. Considera-se, assim, a importância de desvelar os determinantes da noção de competência, uma vez que o capital se apropriou dessa noção como parte dos mecanismos de enfrentamento da crise no interior do processo de valorização e ofensiva contra a classe trabalhadora. Dessa forma, é fundamental refletir acerca da temática, especialmente a sua materialização na conjuntura atual e, nesse sentido, verificar qual a discussão que o Serviço Social vem travando em relação à noção de competência, já que ela é referenciada nos documentos oficiais norteadores da formação e do exercício profissional.

O presente estudo tem como objetivo principal investigar como está sendo tematizada a noção de competência no Serviço Social. Para atingi-lo, definiram-se três objetivos específicos: contextualizar a noção de competência a partir da relação trabalho/educação; verificar como a noção de competência é referenciada no marco legal da profissão (Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993, Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS/1996, Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social/ Comissão de Especialistas em Ensino e Serviço Social/1999, Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social/MEC/2002 e Política Nacional de Estágio (PNE) /2010); realizar levantamento

---

<sup>2</sup> A Teoria do Capital Humano afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Em outras palavras, o incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação – levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários. A Teoria do Capital Humano estrutura-se a partir de uma leitura do sistema capitalista na qual não se apreende que a história é feita dentro de relações sociais conflituosas, determinadas pela apropriação desigual da riqueza. A leitura a-histórica desenvolvida por estes teóricos não consegue captar que os fatos sociais não ocorrem no âmbito de particularidades individuais e não são apenas expressões de uma racionalidade humana. A história humana há de ser compreendida por uma totalidade maior que determina o conjunto das ações dos indivíduos. (OLIVEIRA, R. s/a, p. 2).

no banco de teses e dissertações do Serviço Social que abordam a noção de competência. Partiu-se da hipótese de que a noção de competência não tem sido amplamente discutida no Serviço Social.

Diante do exposto, a motivação para pesquisar a noção de competência no Serviço Social emergiu de inquietações da pesquisadora durante a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual o capítulo III versou sobre o debate das competências, cujo aprofundamento ficou comprometido por duas razões: em primeiro lugar, pelos limites próprios de uma pesquisa de conclusão de curso; em segundo, pela escassez de literatura sobre a temática no âmbito do Serviço Social. No decorrer do processo do TCC, foi constatada a dificuldade de encontrar textos e bibliografias referentes à discussão da noção de competência, indicando uma lacuna a ser preenchida. Conforme Iamamoto, “as competências profissionais e atribuições privativas do assistente social resguardadas na legislação profissional são temas silenciados [...]” (2008, p. 465). Ademais, como referido inicialmente, as legislações do aparato legal são orientadoras dos princípios que fundamentam o processo formativo e o exercício profissional dos assistentes sociais, discorrendo em seu texto sobre o perfil do profissional a ser formado, e com isso mencionam a questão das competências. Com o estudo, espera-se contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema na área de Serviço Social e, conseqüentemente, para a formação e o exercício profissional.

Para desvendar esse objeto, a investigação fundamentou-se no materialismo histórico dialético, por considerá-lo o método mais apropriado para captar as suas casualidades, resgatando as mediações que lhes são inerentes a partir de categorias como totalidade e contradição. A totalidade

[...] expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples. Expressa ainda o fato de que as partes que constituem cada um desses conjuntos se determinam reciprocamente e que sua natureza é resultado de uma permanente processualidade. Expressa também o fato de que há uma relação dialética entre o todo e as partes, sendo, porém, o todo o momento determinante. (TONET, 2011, p. 96).

E mais:

[...] a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o

que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. (NETTO, 2011, p. 57-58).

O método dialético possibilita tratar o objeto de pesquisa considerando sua realidade objetiva, partindo da sua aparência, por onde se inicia o processo do conhecimento, ou seja, o que ele apresenta em sua imediatez, para alcançar a sua essência. A pesquisa tem a finalidade de buscar as mediações que compreendam o objeto em exame para obter novos conhecimentos. A investigação é do tipo exploratória, procurando estudar a realidade no desvelamento de novos conceitos, modalidades e ideias, tendo em vista a proposição de novos caminhos para estudos posteriores. As “[...] pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo acerca de determinado fato.” (GIL, 2002, p. 27). Caracterizando-se também uma investigação qualitativa como fontes de pesquisa documentos e legislações da profissão (Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993, Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS/1996, Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social/ Comissão de Especialistas em Ensino e Serviço Social/1999, Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social/MEC/2002 e Política Nacional de Estágio (PNE) /2010) e teses e dissertações na área de Serviço Social, produzidas no período de 2000 a 2014, levantadas no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Domínio Público, bem como em programas de pós-graduação em Serviço Social, Política Social e Políticas Públicas, através de bibliotecas *online* disponíveis. A escolha do período deveu-se às mudanças na formação e no exercício profissional após a aprovação das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em 1996.

Do levantamento realizado no banco da CAPES, no portal do Domínio Público e em 32 programas de pós-graduação em Serviço Social e áreas afins relacionados pela ABEPSS (s/d), utilizando-se como filtro de busca as palavras-chave Serviço Social e competências; assistente social e competências, encontraram-se cinco trabalhos sobre a temática referida, sendo uma tese e quatro dissertações<sup>3</sup>. Para a coleta de dados, foram definidos os seguintes três eixos: compreensão da noção de competência, debate teórico que apresenta sobre a noção de competência e tematização da noção de competência no Serviço Social.

O material investigado passou por algumas fases, conforme Andrade (2002): leitura prévia ou de contato – observação geral do conteúdo, permitindo a seleção do material

---

<sup>3</sup> Uma na Universidade Estadual de Londrina (UEL), uma na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), duas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP) e uma na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC- RS).



analisado; leitura seletiva – consiste numa leitura mais filtrada, com mais precisão do que já foi selecionado; leitura crítica e analítica – se caracteriza pela leitura atenta, com a finalidade de apreensão do assunto e, por fim, leitura interpretativa – através da qual interpreta-se o material, extraindo ideais a serem confrontadas com o referencial teórico elaborado durante a dissertação.

Nesse processo de leituras sistemáticas, foram utilizadas fichas resumos,

[...] para melhor organização e facilidade de manuseio, a documentação deve ser feita em fichas e sob a forma de resumo. A habilidade de resumir, extraindo do texto apenas as ideias principais e necessárias para a execução do trabalho, constitui requisito indispensável para proceder-se às anotações (ANDRADE, 2002, p. 56).

Posteriormente, os dados foram sistematizados com o objetivo de verificar as tendências e compreensões identificadas nas leituras. Concluídas tais etapas, foi realizada a análise final.

Além desta introdução e das considerações finais, o trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo contextualizou a noção de competência, a partir da relação trabalho/educação, sinalizando o processo da educação burguesa e a sua função de formadora para o trabalho. A discussão proposta abordou a qualificação e, de modo mais detalhado, noção de competência, em seus fundamentos teórico-históricos. Além disso, tratou a inserção do modelo de competências no Brasil, mediante a reforma educacional realizada para os países periféricos, orquestrada por instituições internacionais como o Banco Mundial (BM). Assim, a lógica das competências se disseminou em pareceres, resoluções e legislações da educação profissional e superior, indicando a sua relevância na formação para o mercado.

O segundo capítulo resgatou a formação profissional em Serviço Social nos anos 1990, no sentido de verificar a incorporação da noção de competência na Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993, nas Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS/1996, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social/ Comissão de Especialistas em Ensino e Serviço Social/1999, nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social/MEC/2002 e Política Nacional de Estágio (PNE) /2010). No terceiro capítulo apresentaram-se os dados coletados na tese e nas dissertações, com foco nas posições a respeito da noção de competência. O diálogo com as referências teóricas permeou todos os capítulos.

## CAPÍTULO I

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA A PARTIR DA RELAÇÃO TRABALHO/EDUCAÇÃO:  
DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS E PARTICULARIDADES DO “MODELO DE  
COMPETÊNCIA” NO BRASIL

A noção de competência não é nova<sup>4</sup>, mas seu uso nos discursos acadêmicos e empresariais ganha destaque a partir da década de 1980, no contexto das mudanças econômicas, tecnológicas, políticas e sociais decorrentes da crise e reestruturação capitalistas iniciadas no final dos anos 1960 e início da década de 1970. O presente capítulo tem o objetivo de contextualizar a noção de competência vinculada à relação trabalho/educação, considerando a reestruturação produtiva e a qualificação. Além disso, trata o modelo de competências no Brasil presente nas reformas educacionais emanadas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM).

### *1.1 Da qualificação à noção de competência: uma aproximação à temática*

A noção de competência tornou-se um assunto relevante nas áreas da educação e do trabalho, no contexto da relação formação/trabalho, sendo fortalecida mediante o desenvolvimento dos processos produtivos. Para entender essa questão e a noção de competência nesse processo, é essencial retomar alguns elementos do surgimento da escola na sociedade burguesa enquanto principal instituição educadora. A educação moderna surgiu no século XVIII, como requisição do projeto burguês para se legitimar socialmente. Naquele contexto, a sociedade se delineava e se adaptava ao novo padrão produtivo, com base na industrialização, dando lugar a várias transformações na forma de produzir e de viver em sociedade. O uso da ciência proporcionou a disseminação do conhecimento para as classes sociais, incluindo os trabalhadores. Nesse sentido, a escola se constitui como instrumento de produção e socialização do conhecimento, cujo objetivo era formar indivíduos respaldados nos valores ético-morais do projeto burguês.

O processo de propagação do conhecimento tinha objetivos distintos para a classe trabalhadora e para elite. A contradição estava no fato de ter generalizado as escolas para as

---

<sup>4</sup>O termo competência surge na sociedade medieval relacionado ao Direito, restrito à linguagem jurídica, para designar o poder do tribunal para julgar problemas que surgissem naquele contexto. (JAMATI, 1997; DADOY, 2004). A análise de Loiola (2015) elucida que a noção de competência emana do Latim *competere*, (lutar, procurar ao mesmo tempo), de com (junto) mais *petere*, (disputar, procurar, inquirir), que remete também à Idade Média, com as guerras disputadas por territórios, sob a perspectiva da justiça, portanto, vinculada ao Direito. Na Linguística, a competência teve centralidade por volta dos anos 1964, nos trabalhos de Noam Chomsky, assumindo uma função expressiva no que diz respeito à gramática. A competência é a capacidade de um locutor-ouvinte de uma dada língua, imerso numa comunidade lingüística, de construir e reconhecer à infinidade das frases gramaticalmente corretas e de dar interpretação semântica à infinidade das que são dotadas de sentido. Chomsky (1972 apud DADOY, 2004). Chomsky lança uma obra intitulada Aspectos da Teoria da Sintaxe, ilustrando que, para um indivíduo ser competente deve dispor de conhecimentos endógenos de estruturas gramaticais de seu sistema lingüístico. (JÚNIOR, J., 2012).

massas, limitando-as à escolaridade básica e algumas habilitações profissionais, por outro lado se desenvolveu uma formação intelectual mais completa para a elite burguesa. Nesta perspectiva educativa, a elite se preparou para cargos dirigentes, e os trabalhadores para a disciplina e o convívio em sociedade. Ao atingir determinado momento de desenvolvimento, o capitalismo necessitou de mão-de-obra específica, mobilizando esferas da sociedade em prol de suas exigências, impondo mudanças ao sistema escolar.

Ao mesmo tempo, a tendência de universalização de um conjunto de técnicas básicas entre indústrias de ramos diferentes foi gerando na população a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele, em uma sociedade que se industrializava e se urbanizava. A aprendizagem, portanto, já não podia ocorrer diretamente ou, exclusivamente, no próprio local de trabalho, voltando-se às escolas que, aos poucos, passaram a assumir o papel não só de socialização, mas também de transmissão do saber técnico. (RAMOS, 2002, p. 33).

A escola tornou-se importante instituição para o capitalismo<sup>5</sup> como espaço de treinamento e disciplinamento para a inserção dos trabalhadores nas empresas industrializadas. De acordo com Enguita (1989) é inegável a funcionalidade da escola como formadora para o trabalho, no entanto, ela não é um mero instrumento passivo a serviço do Estado ou do capital. A instituição escolar tinha poder deliberativo para suas ações, sendo detentora de relativa autonomia e permeada por atritos e conflitos sociais.

A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida moderna, centrada na cidade e na indústria. (SAVIANI, 1994, p. 151).

As transformações societárias decorrentes da Primeira Revolução Industrial no final do século XVIII com a inserção da maquinaria na produção<sup>6</sup> provocaram a regulação do

---

<sup>5</sup>É preciso destacar que, embora a escola tenha sido funcional ao sistema capitalista, a mesma antecedeu o sistema capitalista e a indústria. Na idade média existiam as escolas paroquiais, as catedralícias e as monacais, todas destinadas à classe dominante. (SAVIANI, 1994).

<sup>6</sup>“Cabe ressaltar que do ponto de vista da produção, bem como dos processos e relações de trabalho, a Revolução Industrial traz alterações fundamentais, com a substituição da manufatura pela fábrica, da ferramenta pela máquina e da energia física pela mecânica caracterizando, conforme Marx (1971), a ‘subsunção real’ do trabalho ao capital, em que a classe trabalhadora perde de fato o controle do processo, tendo que submeter à situação posta, em um quadro de péssimas condições de produção,

tempo e a intensidade do trabalho, num ritmo mecânico para o trabalhador, transformando-o em apêndice da máquina, Marx (2013). Com as características advindas da produção, a escola treinava os indivíduos para se adequarem ao tempo da indústria, dando centralidade a questões relativas à pontualidade e regularidade. (ENGUITA, 1989). Ademais, a escola tinha uma divisão interna própria, que segregava o ensino acadêmico do profissional, para preparar os indivíduos para atividades manuais e intelectuais, por meio da separação entre matérias teóricas e práticas, influenciando os alunos a pensarem o trabalho manual em contraposição ao intelectual, como era no processo industrial. Com o desenvolvimento das forças produtivas e a propagação das indústrias as técnicas se complexificaram e aos poucos as atividades tiveram um caráter profissional estabelecido, mudando as exigências quanto ao perfil de trabalhador.

Desse modo, o processo de industrialização provocou o desenvolvimento dos centros urbanos e do comércio, estimulando a concorrência e o livre mercado, no cenário do capitalismo concorrencial.

A caracterização desse estágio como concorrencial explica-se em função das relativamente amplas possibilidades de negócio que se abriam aos pequenos e médios capitalistas: na escala em que as dimensões das empresas não demandavam grandes massas de capitais para sua constituição, a “livre iniciativa” (“iniciativa privada”) tinha muitas chances de se consolidar em meio a uma concorrência desenfreada e generalizada – embora as quebras e falências durante as crises afetassem especialmente os pequenos e médios capitais, estes dispunham de oportunidades de investimento lucrativo que, no futuro, seriam cada vez menores, já que à medida que se desenvolvia o capitalismo, mais se faziam sentir os efeitos da concentração e da centralização. (BRAZ; NETTO, 2010, p. 172-173).

Essa fase do capitalismo foi marcada pela forte concorrência individual entre capitalistas, com a economia baseada na auto-regulação do mercado. Cabia ao Estado garantir as condições externas para acumulação e manutenção da propriedade privada, atendendo ao interesse exclusivo do capital. (BEHRING; BOSCHETTI, 2010). Com a cooperação do aparelho estatal, a concorrência não teve limites e prejudicou os capitalistas que não tinham condições de competir nos mesmos patamares decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas. Os grandes capitalistas concentraram e centralizaram os capitais a partir da lógica monopolista, através da união de várias empresas ou quando a maior delas absorvia as menores.

---

com baixíssimos salários, longa jornada de trabalho, acidentes nas máquinas, desemprego e acentuada exploração da mão-de-obra feminina e infantil.” (ARANHA, 1999, p. 50).

Em poucas décadas, esses gigantescos monopólios (centrados na indústria pesada) extravasariam as fronteiras nacionais, estendendo a sua dominação sobre enormes regiões do globo. Mas, já então, entre fins do século XIX e os primeiros anos do século XX, o grande capital – a partir daí geralmente conhecido como **capital monopolista** –, firmemente estabelecido na produção industrial, se constituía como a coluna vertebral da economia capitalista, articulando formas específicas de controle das atividades econômicas (o pool, o cartel, o sindicato, os trustes etc.). (BRAZ; NETTO, 2010, p. 177-178, grifos originais).

Articulado à fase monopolista, o capitalismo delineou novas mudanças na base técnica da produção, a partir das demandas da indústria que abriu os caminhos para o progresso. No final do século XIX se configurou a Segunda Revolução Industrial, caracterizada pela produção da eletricidade, motor de combustão, produtos científicos, invenção do telégrafo e da telefonia etc. (ALVES, G., 2011). Essas novas transformações no plano econômico fortaleceram os monopólios e inauguraram outro estágio do capitalismo, o imperialismo, cujos principais traços são:

1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse “capital financeiro” da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. (LÊNIN, s/d, p. 43).

Desse modo, o imperialismo controlou os mercados mundialmente e as empresas monopolistas conquistaram os mercados externos, expandindo os grandes monopólios que realizaram a partilha econômica do globo, num processo de colonização dos países mais pobres.

Essa partilha territorial do mundo foi posta em questão em 1914: como já não existiam mais territórios “livres”, qualquer nova expansão haveria de fazer-se mediante o confronto entre Estados imperialistas – é assim que explode a Primeira Guerra Mundial, expressão dos conflitos interimperialistas, conflitos que também responderiam pela Segunda Guerra Mundial. De fato, a guerra, no estágio do capitalismo dos monopólios, constitui a forma extrema de partilhas do mundo pelas potências imperialistas. (BRAZ; NETTO, 2010, p. 183).

A disputa pelos países do globo culminou no intenso período de guerras; nesse momento a indústria bélica se constituiu como uma fonte de elevada lucratividade para o capital, visto que a produção de artefatos bélicos estava sob a responsabilidade dos grandes monopólios. Após o período das guerras, (Primeira e Segunda Guerra Mundial), o sistema econômico capitalista vivenciou um longo período de crescimento, os anos dourados (na expressão anglo-saxã), ou trinta anos gloriosos (na versão francesa). Este novo padrão (taylorista-fordista) de crescimento foi formado a partir da Segunda Revolução Industrial, caracterizada pelas mudanças tecnológicas, industriais, financeira e comercial do sistema capitalista. (MATTOSO, 1995).

A mudança na base técnica contribuiu para uma nova forma de produzir, que demandou inovações na organização do trabalho, entrando em cena a “administração científica do trabalho”, criada por Taylor, com o estudo de princípios de gerência e organização do trabalho. Essa administração científica destacou:

1-substituição do critério individual do operário por uma ciência; 2-seleção e aperfeiçoamento do trabalhador que é estudado, instruído, treinado e, pode-se dizer, experimentado, em vez de escolher ele os processos e aperfeiçoar-se por acaso; 3-cooperação íntima da administração com os trabalhadores, de modo que façam juntos o trabalho, de acordo com leis científicas desenvolvidas, em lugar de deixar a solução de cada problema, individualmente, a critério do operário. (TAYLOR, 1990, p. 84).

A aplicação desses princípios evidenciou que os representantes da administração e do planejamento se encarregaram das atribuições mais complexas; e os operadores, do restante das tarefas. Além disso, outros elementos práticos para a produção foram introduzidos por Taylor, a saber: estudo do tempo e dos movimentos, chefia numerosa, padronização dos instrumentos, fragmentação de tarefas etc. A organização da indústria proposta pelo taylorismo tomou grandes dimensões e foi aplicada à escola, sendo estabelecidas algumas normas, como: fixação de especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso); emprego de princípios tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes na escola; determinação de qualificações padronizadas exigidas dos professores; orientação do trabalho dos professores etc. (ENGUITA, 1989). Com os métodos de Taylor, a escola preparou os alunos para o trabalho industrial. Essa dinâmica foi potencializando a indústria, especialmente com a articulação ao fordismo. Henry Ford acrescentou a linha de montagem ao processo produtivo, que possibilitou a centralização e nova forma de posicionar os operários, através da esteira, dando outro ritmo à produção, o que fez com que as mercadorias fossem produzidas

em séries para o consumo, este também em série. O fordismo caracterizou-se ainda pela intensificação do trabalho, a especialização e a “[...] **organização em postos de trabalho parcelados e encadeados, tanto na fabricação quanto na montagem.**” (CORIAT, 1988, p. 15, grifos originais).

Nesse sentido, referindo-se ao processo de trabalho propriamente dito, o fordismo caracterizar-se-ia como prática de gestão na qual se observa a radical separação entre concepção e execução, baseando-se esta no trabalho fragmentado e simplificado, com ciclos operatórios muito curtos, requerendo pouco tempo para formação e treinamento dos trabalhadores. (LARANGEIRA, 1997, p. 89-90).

O desenvolvimento do fordismo proporcionou ao sistema capitalista ampla lucratividade, primeiramente nos Estados Unidos, e depois em outras partes do mundo. “O fordismo reformula o projeto de administrar individualmente as particularidades de cada trabalhador no exercício dos tempos e movimentos<sup>7</sup>. Para tal fim, preconizará limitar o deslocamento do trabalhador no interior da empresa.” (HELOANI, 1996, p. 45). Tal projeto só foi possível em função da esteira mecânica incorporada por Ford no processo produtivo. Os procedimentos operacionais adotados por Ford delinearão as formas de controle do trabalho, exercidas direta e coercitivamente sobre o trabalho individual, com o objetivo de garantir a elevação da produtividade<sup>8</sup>. Além dessas características reportadas, outras foram importantes para a consolidação do fordismo, como: adestramento e disciplina dos trabalhadores, rigidez na produção e hierarquia dos postos de trabalho. Conforme citação abaixo:

A fragmentação do trabalho taylorista-fordista levou ao máximo a parcelização e a especialização como formas de intensificação do trabalho na produção seriada. A gerência se reservava o monopólio do conhecimento e toda a organização pressupunha um adestramento prático do trabalhador nas tarefas mecânicas e padronizadas, de tal maneira que habilidade tornou-se sinônimo de repetição rápida e com margem mínima de erros de um pequeno número de gestos predeterminados e fixos. (MACHADO, 1994, p. 174).

---

<sup>7</sup> Embora na organização taylorista/fordista predominasse a capacidade física do trabalhador, é preciso considerar que havia também o estímulo a capacidade subjetiva.

<sup>8</sup> “Os resultados dessas transformações são, no mínimo, prodigiosos. A antiga organização da produção precisava de 12:30 horas para montar um veículo. Com o taylorismo, ou seja, apenas com o parcelamento das tarefas, a racionalização das operações sucessivas e a estandarização dos componentes, o tempo cai para 5:50 horas. Em seguida, graças ao treinamento, para 2:38 horas.” (GOUNET, 1999, p. 19-20).



A fase de auge do capitalismo, propiciada pelo fordismo, possibilitou a dinâmica de acumulação articulada com a garantia de direitos políticos e sociais para os sujeitos. O aumento da produtividade permitiu repasse de parte dos ganhos para os trabalhadores, tanto em termos de salários, quanto no que se refere à expansão das políticas sociais. Essas conquistas devem ser analisadas também pela luta da classe trabalhadora, com o fortalecimento do poder dos sindicatos, representantes dos trabalhadores que requisitavam melhores condições de trabalho. (BRAZ; NETTO, 2010; MATTOSO, 1995). A atuação dos sindicatos teve destaque na conquista e consolidação dos salários no padrão fordista. As organizações sindicais tiveram, naquele momento, legitimidade diante da sociedade, sendo os interlocutores nas negociações coletivas, com vistas a alcançar direitos para o conjunto dos trabalhadores. O desenvolvimento capitalista ainda se associou ao Estado de bem estar social<sup>9</sup>,

[...] em que a iniciativa pública, por meio dos aparelhos estatais, é concebida como pilar fundamental não apenas nas áreas de saúde, educação e segurança, mas também quanto as políticas previdenciárias, de emprego de renda da classe trabalhadora; no âmbito do mercado, o Estado assume ainda o papel de um agente essencial na condução do desenvolvimento econômico, seja através de intervenções reguladoras nas políticas comerciais, financeiras e industriais, seja constituindo empresas em pontos estratégicos das cadeias produtivas. (PINTO, 2013, p. 42).

Desse modo, o capitalismo vinculou o extenso desenvolvimento econômico com ganhos sociais assegurados pelo Estado de bem estar social. Nesse contexto de concessão/conquista proporcionado pelo padrão taylorista-fordista, a qualificação se torna um mecanismo fundamental nas relações trabalhistas:

[...] a qualificação diz respeito à capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Esta capacidade pressupõe a existência de dois componentes básicos: um muscular e outro intelectual, que tem sido combinados de diferentes formas nas sucessivas fases do capitalismo e nos diversos tipos de processo de trabalho. (BRUNO, 1996, p. 92).

Como resultante desse processo de concessão/conquista se firmou um esquema de estruturação das ocupações, em decorrência de acordos coletivos estabelecidos entre o Estado, empresas e os representantes dos trabalhadores, com a finalidade de regular a contratação da força de trabalho pelo empresariado. A qualificação então se fortalece como um suporte de

---

<sup>9</sup> O desenvolvimento do Estado de bem estar social nos países de economia capitalista se deu de forma diferente. Na Alemanha os programas de políticas sociais eram baseados na lógica do seguro bismarckiano. Na Inglaterra a perspectiva era fundamentada num conceito ampliado de seguridade social, a partir do Plano Beveridge. (BEHRING; BOSCHETTI, 2010).

políticas educativas e industriais, reguladoras das relações de trabalho. (DEDECCA, 1998; RAMOS, 2002; DUGUÉ, 2004). O sistema de regulação funcionava através da qualificação, que visava reconhecer o trabalhador enquanto membro de uma coletividade. Assim, foram estruturados dois sistemas “a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas.” (RAMOS, 2002, p. 42). As profissões e ofícios passam a ser classificados conforme nível de complexidade; assim, quanto maior o nível de escolaridade, maior o seu cargo no processo produtivo, ocasionando a hierarquização nas relações trabalhistas. Nessa perspectiva, os certificados e diplomas eram considerados atestados de capacidade do trabalhador para desempenhar determinada ocupação na indústria.

Por muitas décadas a economia e o planejamento da educação trabalharam com a qualificação formal. Planejava-se a maneira de obter um número x de diplomas em determinadas áreas ou profissões, de acordo com projeções de demanda. Calculava-se a taxa de retorno através de diferenciais de rendimento (salários) em função do número de anos de escolaridade ou da posse de diplomas; media-se a relação custo-benefício da obtenção de qualificações formais. (PAIVA, 1995, p. 76).

A valorização dos diplomas se consolidou no modelo taylorista-fordista de organização do trabalho, em que foram estruturados os padrões de formação, emprego, carreira e remuneração. Além disso, se destacou nesse contexto os sistemas de classificação, organizadores das relações entre os indivíduos, pontuando os limites e possibilidades existentes. Esse sistema de classificação foi responsável por organizar o acesso e a permanência dos indivíduos nos postos de trabalho, verificando, por exemplo, questões relativas à identidade como: sexo, cor e idade. (CASTRO, 1993). O modelo taylorista-fordista deu centralidade aos postos de trabalho. Assim, o operador tinha que se moldar ao posto no qual estava inserido, portanto, era essencial naquele momento ter uma qualificação específica para ocupar determinado posto de trabalho.

Em se tratando de procedimentos operacionais era necessário

[...] garantir que os trabalhadores sejam preparados exclusivamente para desempenhar tarefas/funções específicas e operacionais. Esta concepção de formação profissional está alicerçada numa concepção comportamental rígida, por meio da qual ensino/aprendizagem das tarefas/habilidades deve-se dar numa seqüência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspectos técnico-operacionais em detrimento de sua fundamentação mais teórica e abrangente. (MANFREDI, 1999, p. 4).

Nesse sentido, Ramos (2002) salienta que a qualificação é organizadora das relações de trabalho, fortalecida no padrão taylorista-fordista, em que a classificação dos processos de preparação da força de trabalho se materializava na escola, fábrica e empresa. Ramos (2002), com base em Schwartz (1995) argumenta que a qualificação é constituída por três dimensões, quais sejam: a social, a conceitual e a experimental. A dimensão social retrata o reconhecimento social do trabalho, as classificações, a remuneração, a questão do poder e da hierarquia, e se institui como barreira contra a sub-remuneração e super exploração, garantindo respeito ao trabalhador. A dimensão conceitual se refere à formação e ao diploma, ou seja, ao domínio de conceitos e conhecimentos. O diploma garante uma formação e até uma remuneração, no entanto, não garante a permanência no emprego, em decorrência das novas adaptações e habilidades requisitadas ao trabalhador. A dimensão experimental remete aos conteúdos das atividades concretas, à eficiência produtiva, aos saberes e ao saber-fazer.

A qualificação como ordenadora da força de trabalho teve destaque no desenvolvimento do fordismo-taylorismo, mas com o esgotamento desse modelo ela será colocada em xeque. No final dos anos 1960 e início da década de 1970 o fordismo deu sinais de enfraquecimento articulado a um panorama de crise do sistema.

O extraordinário avanço capitalista ocorrido no pós-guerra com a consolidação do padrão de desenvolvimento norte-americano, ao mesmo tempo em que produziu novos atores econômicos e um intenso processo de internacionalização dos mercados dos sistemas produtivo e financeiro, reduziu a hegemonia norte-americana e a eficácia das políticas econômicas dos estados nacionais, ampliou a precariedade de suas políticas sociais e colocou em xeque o compromisso social construído no pós-guerra. (MATTOSO, 1995, p. 52).

A década de 1970 foi marcada por uma crise estrutural<sup>10</sup>, com dimensão global, e não meramente conjuntural, resultante de um processo de crises que são inerentes ao sistema, assumindo formatos distintos no decorrer de cada momento histórico.

Para analisar a crise da sociedade capitalista dos anos [1970] é necessário, portanto, situá-la como uma crise com conteúdo histórico mais complexo e, consequentemente, com uma trama de sujeitos sociais e mediações mais

---

<sup>10</sup>“O fundamento último dessa verdadeira mutação na dinâmica do capital reside no que o prof. Mészáros vem caracterizando como a especificidade do tardo-capitalismo: a **produção destrutiva**, que presentifica a **crise estrutural do capital**. Todos os fenômenos e processos em curso na ordem do capital nos últimos 25/30 anos, através de complexas redes e sistemas de mediação — que exigem investigações determinadas e concretas para a sua identificação e a compreensão da sua complicada articulação —, estão vinculados a essa transformação substantiva. Eles afetam a totalidade das instâncias constitutivas da vida social em escala planetária.” (NETTO, 2012, grifos originais).

complexa, e reconhecer que seu enfrentamento ou sua superação engendra a possibilidade de processo de destruição e exclusão mais perversos que os precedentes, embora também existam possibilidades de um novo patamar de conquistas da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 1995, p. 67).

As crises do capital são cíclicas e se vinculam à questão posta por Mandel (1978), de que não existe produção sem perturbações. A tendência do sistema é vivenciar momentos de ascensão e declínio<sup>11</sup>, ou seja, ondas longas de expansão e ondas longas de recessão, como no caso da crise de 1970. Esse período difícil foi procedente de

[...] crises clássicas de superprodução, cujos esforços de limitação por meio do crédito perderam eficácia, em cada pequeno ciclo; contenção brusca dos rendimentos tecnológicos (poucas ou marginais invenções novas; crise do sistema imperialista (mesmo da dominação indireta dos países coloniais e semi-industrializados); crise social e política nos países imperialistas, com ascenso das lutas (a exemplo da greve dos mineiros na Inglaterra no início dos anos 1980), em função do início das políticas de austeridade; e crise de credibilidade do capitalismo [...]. (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 118).

O panorama de crise registrou uma recessão generalizada, envolvendo todas as grandes potências capitalistas, a onda longa expansiva deu lugar a um processo de estagnação. (BRAZ; NETTO, 2010). Articulado a esse momento, no plano social e político a intensificação do trabalho provocou várias manifestações dos trabalhadores, que questionavam as constantes acelerações do ritmo do trabalho. As reivindicações foram fundamentais para suscitar a disseminação de várias greves<sup>12</sup> e movimentos de resistência, reveladores do descontentamento do trabalhador com o sistema de produção. A insatisfação de muitos trabalhadores com a forte cadência da organização fordista implicou no absenteísmo<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> “A taxa de lucro, rapidamente começou a declinar: entre 1968 e 1973, ela cai, na Alemanha ocidental, de 16,3 para 14,2%, na Grã-Bretanha, de 11,9 para 11,2%, na Itália, de 14,2 para 12,1% nos Estados Unidos, de 18,2 para 17,1% e, no Japão, de 26,2 para 20,3%. Também o crescimento econômico se reduziu: **nenhum país capitalista central conseguiu manter as taxas do período anterior**. Entre 1971 e 1973, **dois detonadores** anunciaram que a ilusão ‘capitalismo democrático’ chegava ao fim: **o colapso do ordenamento financeiro mundial**, com a decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro (rompendo, pois, com os acordos de Bretton Woods que, após a Segunda Guerra Mundial, convencionaram o padrão-ouro como lastro para o comércio internacional e a conversibilidade do dólar em ouro) e o choque do petróleo, com a alta dos preços determinada pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo/OPEP.” (BRAZ; NETTO, 2010, p. 213, grifos originais).

<sup>12</sup> “O exemplo mais elucidador é o de Lordstown, fábrica em que cada carro era apresentado aos operários num intervalo de 36 segundos. É essa aceleração dos ritmos que gera umas das primeiras greves por melhores condições de trabalho.” (HELOANI, 1996, p. 105).

<sup>13</sup> Expressão que designa a falta do empregado ao trabalho, tendo como característica a frequência – número de ausências ao trabalho, e duração – número de dias de ausência. (BASSI, 2010).

Em decorrência desse movimento, os anos 1970 e 1980 foram períodos de grandes transtornos econômicos, sociais e políticos. As agitações e incertezas advindas dessa dinâmica impulsionaram múltiplas experiências para o sistema de produção e para a vida social, formatando um novo modo de produzir. Assim se delineou a reestruturação produtiva, caracterizada pelo processo de transformações sociais, políticas e econômicas na dinâmica capitalista, enquanto estratégia para conter a crise de 1970 articulada a financeirização<sup>14</sup> e ao neoliberalismo<sup>15</sup>, com vistas à retomada dos padrões de lucratividade. O novo modelo de acumulação – o chamado toyotismo – tem como pressuposto o estoque mínimo de mercadorias, ancorado no ideário de empresa enxuta e flexível (ANTUNES, 1999; PINTO, 2003; CARNEIRO, 2006; BRUNO, 2011; ALVES, G., 2011). No processo de reconstituição das elevadas taxas de lucros, as empresas vão reduzir os custos do capital, através da redução dos tempos gastos com fabricação e comercialização, diminuindo os estoques, típicos do fordismo.

As condições históricas daquele contexto de crise propiciaram a disseminação do modelo japonês em nível internacional. O toyotismo se sustenta em transformações organizacionais e gerenciais operadas no âmbito da produção, caracterizadas pela flexibilidade, gestão participativa, controle de qualidade, produção por demanda etc. Esse modelo foi desenvolvido no Japão pela família Toyoda<sup>16</sup>, nos anos 1950. Logo após a derrota da guerra de 1945, o país criou um projeto de reestruturação para se recuperar da Guerra e alcançar um novo patamar de desenvolvimento. A propagação do padrão flexível em nível internacional só ocorreu a partir da década de 1980 com a mundialização do capital. O toyotismo se apresenta como resposta à crise do fordismo, com diferenças: ao invés da linha

---

<sup>14</sup>“A financeirização do capitalismo contemporâneo deve-se as transformações financeiras (isto é: as operações situadas na esfera de circulação) **tornaram-se sob todos os sentidos hipertrofiadas e desproporcionais em relação à produção real de valores** – tornaram dominantemente **especulativas**. Os rentistas e os possuidores de capital fictício (ações, cotas de fundos de investimentos, títulos de dívidas públicas) extraem ganhos sobre valores frequentemente **imaginários** – e só descobrem isso quando, nas crises do ‘mercado financeiro’, papéis que, à noite, ‘valiam’ X, na bela manhã seguinte passam a ‘valer’- X ou, literalmente, a não ‘valer’ nada [...]” (BRAZ; NETTO, 2010, p. 232, grifos originais).

<sup>15</sup>“Fundamentalmente, a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da economia – idéia do Estado Mínimo –; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais.” (FRIGOTTO, 1995, p. 80-81).

<sup>16</sup> Conforme Gounet (1999), Toyota é o nome da empresa, mas a família que a controla chama-se Toyoda. O presidente da empresa Kiichiro Toyoda e o vice-presidente Taiichi Ohno tomaram como experiência a produção norte americana em série, mas não o copiaram, pesquisaram um método produtivo adaptado à situação do Japão. Ohno é considerado o pai do toyotismo.

individualizada, o trabalhador agora é membro de uma equipe, no lugar da produção em massa, produz-se por demanda, em vez do trabalho repetitivo e automático, o trabalho flexível, autônomo e criativo. Desse modo,

O toyotismo pode ser tomado como a mais radical (e interessante) experiência de organização social da produção de mercadorias sob a era da mundialização do capital. Ela é adequada, por um lado, às necessidades da acumulação do capital na época da “crise de superprodução” e, por outro lado, é adequada à “nova base técnica” da produção capitalista, sendo capaz de desenvolver suas plenas potencialidades de flexibilidade e de manipulação da subjetividade operária. (ALVES, G., 2011, p. 61).

O toyotismo inovou com dispositivos organizacionais aplicados à produção, articulado a um conjunto de relações sociais de trabalho, mediado pelo trabalho em equipe. Dentre alguns dispositivos utilizados pelos japoneses, destacam-se o just-in-time, kanban, kaizen e os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ)<sup>17</sup>. No interior desse processo de inovações, o toyotismo valoriza a dimensão qualitativa dos produtos a partir de dois ângulos: do consumidor, que está associado a sua visão subjetiva, a sua preferência determinará se um produto tem alta qualidade; do fabricante, que está relacionado ao uso correto dos procedimentos técnicos na produção. Para Antunes (1999), o discurso da qualidade detém um caráter ideológico disseminado pelas empresas.

A falácia da qualidade total, tão difundida no “mundo empresarial moderno”, na empresa **enxuta** da era da reestruturação produtiva, torna-se evidente: quanto mais “qualidade total” os produtos devem ter, **menor deve ser** seu tempo de duração. A necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade do circuito produtivo e desse modo ampliar a velocidade da produção de valores de troca, faz com que a qualidade total seja, na maior parte das vezes, o **invólucro**, a **aparência** ou o aprimoramento do **supérfluo**, uma vez que os produtos devem durar pouco e ter uma reposição ágil no mercado. (ANTUNES, 1999, p. 50, grifos originais).

---

<sup>17</sup> O just-in-time, instrumento de controle da produção, tem a finalidade de atender a demanda com maior agilidade, minimizando os estoques de matéria-prima. Assenta-se em um sistema de informações consistentes, indicadoras do material exato e a quantidade exata da produção. O kanban é o sistema visual em forma de placa ou cartão que transmite informações sobre a produção. O kaizen é um conjunto de reuniões realizadas pelos trabalhadores com propósito de discutir os problemas mais recorrentes da produção, propondo soluções que podem ou não ser adotadas pela empresa. Os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ) são programas de participação do trabalhador, como gerência participativa e grupos autônomos, com o objetivo de envolver ainda mais o trabalhador no processo produtivo. Esses novos mecanismos de gestão da força de trabalho, tem o propósito de agilizar a produção com o kanban, conter gastos excessivos com o sistema just-in-time e assegurar formas de controle e envolvimento dos trabalhadores, com o kaizen e os CCQ. (PINTO, 2003).

A cultura da qualidade é perceptível no cotidiano dos sujeitos, em que os produtos são cada vez mais descartáveis<sup>18</sup> e com pouca durabilidade, gerando desperdício e obsolescência. Para as empresas aumentarem a sua produtividade e consequentemente a lucratividade, foi necessário o incremento de tecnologias que proporcionaram uma maior velocidade ao processo produtivo, encurtando o tempo de produção das mercadorias.

As máquinas com base técnica microeletrônica são programáveis, permitindo rápidas adaptações às flutuações do mercado, podendo ser utilizadas na produção em grandes séries ou na produção de pequenos e médios lotes. Quanto aos ganhos de produtividade, a introdução das novas tecnologias informatizadas tem desempenhado um papel fundamental, tanto através da redução do tempo de produção (os ritmos alcançados com esses equipamentos são muitos mais elevados que os obtidos com as máquinas eletromecânicas), quanto através da maior integração do conjunto do processo produtivo, o que permite uma redução significativa do tempo de produção total das mercadorias. (CORRÊA, 1997, p. 204).

A mudança na base técnica da produção (antes sustentada pela mecânica, agora pela microeletrônica e informática), possibilitou níveis elevados de flexibilidade para o sistema. Investiu-se, nesse sentido, em pesquisas e experimentos para detectar as inovações tecnológicas emergentes, com o objetivo de aprimorar a produção e valorização do capital. As pesquisas requeridas consistiram “[...] na tentativa de reforçar os encadeamentos estabelecidos sobre uma base especificamente tecnológica, visando reduzir a importância de atividades do trabalho vivo na fixação de ritmos e na obtenção da qualidade dos produtos.” (CORIAT, 1988, p.16). Com a incorporação dessas tecnologias o capital teve uma economia de custos, especialmente no que concerne ao processo de trabalho, pois levou à redução de estoques, equipamentos e dimensão das plantas produtivas. Além disso, proporcionou uma redução no quadro de pessoas, gerando altas taxas de desemprego, bem como desqualificou um montante de trabalhadores, formados para manusear tecnologias anteriormente utilizadas. (BRUNO, 2011). A inserção desse aparato tecnológico foi responsável por alterações no âmbito do trabalho, com flexibilização da produção e das relações trabalhistas. A flexibilidade se refere à

[...] habilidade de um sistema produtivo para assumir ou transitar entre diversos estados sem deteriorização significativa, presente ou futura, de

---

<sup>18</sup> A indústria de computadores é exemplo da tendência depreciativa das mercadorias. “Um sistema de softwares torna-se obsoleto e desatualizado em tempo bastante reduzido, levando o consumidor à sua substituição, pois os novos sistemas não são compatíveis com os anteriores. As empresas, em face da necessidade de reduzir o tempo entre produção e consumo, ditada pela intensa competição existente entre elas, incentivam ao limite essa tendência destrutiva do valor de uso das mercadorias.” (ANTUNES, 1999, p. 51).

custos, qualidade e tempos, sendo uma variável de segunda ordem, não homogênea, definível a partir de aspectos intra e extra fábrica. (SALERNO, 1991, p. 78).

Ressalta-se ainda que a flexibilidade possibilita a capacidade de recuperação diante de situações adversas que possam surgir no âmbito do trabalho, incitando os trabalhadores a se adaptarem a qualquer situação. Na produção, por exemplo, modifica-se a relação homem/máquina.

Na Toyota, desde 1955 um trabalhador opera em média cinco máquinas. Enquanto quatro delas funcionam automaticamente, ele carrega, descarrega, prepara a quinta. Se há duas máquinas para operar ao mesmo tempo, ele chama um colega. Isso tem duas consequências imediatas: **o trabalho não é mais individualizado e racionalizado conforme o taylorismo; é um trabalho de equipe**; a relação homem-máquina torna-se a de uma equipe de operários frente a um sistema automatizado; em segundo lugar, **o trabalhador deve tornar-se polivalente para operar várias máquinas diferentes em seu trabalho cotidiano**, mas também para poder ajudar o colega quando preciso. (GOUNET, 1999, p. 27, grifos nossos).

O trabalho em equipe se apresenta como forma de controle do capital, o que era antes atribuição do supervisor na divisão fordista, agora é exercido pelos próprios trabalhadores. Considera-se que o controle desempenhado pelos trabalhadores instiga-os a produzir mais, aumentando a produtividade da empresa e, conseqüentemente, a exploração do trabalho<sup>19</sup>. No interior desse processo de flexibilidade, a polivalência é outro mecanismo requisitado aos trabalhadores, em virtude da redução do seu quantitativo. A massa de trabalhadores não se restringe mais a uma única função, a proposta é o desempenho de múltiplas funções, seja de execução, manutenção, operação de equipamentos, dentre outras.

Sobre polivalência, termo ambíguo, é preciso distinguir entre trabalhador multifuncional e trabalhador multiquificado: enquanto o primeiro se caracteriza por operar mais de uma máquina com características semelhantes – o que pouco lhe acrescenta em termos de desenvolvimento e qualificação profissional – o segundo desenvolve e incorpora diferentes habilidades e repertórios profissionais. (SALERNO, 1994, p. 59).

O trabalhador polivalente é mais funcional ao capital porque economiza em força de trabalho e na distribuição de salários. A polivalência se consolida então, como ação que

---

<sup>19</sup> “Um operário na Toyota fica na fábrica 2.300 horas por ano, em média, ou seja, sem levar em conta as licenças, uma média de 44 horas por semana. Em comparação, o trabalhador de uma montadora na Bélgica (Ford- Genk, General-Motors-Anvers, Volkswagen-Forest, Renault-Vilvorde e Volvo-Gand) permanece entre 1.550 e 1.650 horas/ano.” (GOUNET, 1999, p. 30).



estimula o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades do trabalhador em favor do capital, num processo de intensificação do trabalho. Além dessa questão, a classe trabalhadora sofre com a precarização em várias dimensões, a exemplo da desregulamentação dos direitos, fragmentação da classe, terceirização etc. Os direitos trabalhistas, em grande parte são retirados ou totalmente desconsiderados pela lógica flexível, com salários e benefícios precários. A fragmentação de classe é fortalecida pelo controle exercido pelos próprios trabalhadores no ambiente de trabalho, em função da competitividade para a manutenção no emprego.

A terceirização, outra ferramenta da ofensiva capitalista contemporânea, pode ser classificada em: terceirização da atividade produtiva, quando a empresa deixa de produzir determinados itens e os compra a fornecedores; terceirização de atividade de apoio à produção, via contratação de empresas que fornecem esse serviço; e sublocação de mão-de-obra para ser empregada na atividade produtiva, quando a empresa agencia trabalhadores para desenvolverem atividades na contratante. (SALERNO, 1994). Para a concretização da precarização em sua totalidade, o sistema capitalista necessita de mecanismos extra fabris.

Em primeiro lugar, é preciso salientar **o papel do Estado**, que se revela um ponto de apoio fundamental para as novas formas de utilizar e controlar a força de trabalho assim como para o seu barateamento e desorganização coletiva. O Estado faz isso ao garantir a flexibilização da legislação trabalhista, potenciando as práticas de subcontratação e contratação temporária; ao minimizar sua participação na reprodução da força de trabalho em aspectos tais como saúde, seguro desemprego, etc., ao assumir frequentemente uma posição ofensiva contra os sindicatos, limitando os direitos trabalhistas, decretando a ilegalidade das greves, e outras medidas. (INVERNIZZI, 2000, p. 55, grifos originais).

As novas formas de organização da produção e a condução do processo de trabalho, ancoradas na flexibilidade e na polivalência são também medidas de controle e disciplinamento dos trabalhadores para se adequarem ao novo estágio de acumulação. As transformações ocorridas na produção, articuladas às inovações na base técnica trouxeram novas estratégias para cooptar o trabalhador, estimulando a “captura” de sua subjetividade<sup>20</sup>, um novo tipo de envolvimento do sujeito, em grande medida, estimulado a pensar e agir em favor do capital. Nesse processo de inovações, o perfil do trabalhador também se modifica,

---

<sup>20</sup> Conforme Alves, G., “a ‘captura’ da subjetividade do toyotismo é ‘qualitativamente diferente’ da ‘captura’ da subjetividade adotada pelo fordismo-taylorismo. O olhar do ‘inspetor-interior’ que perscruta a subjetividade do trabalho vivo é mais envolvente e mais manipulatória porque penetra no âmago das instâncias da pré-consciência e do inconsciente.” (2011, p. 117).

ele sai de uma condição predominante de executor de movimentos recorrentes e com escassa mobilidade na organização da produção, e passa a assumir um perfil diferente, marcadamente individualista, desenvolvendo dimensões como criatividade, iniciativa, autonomia<sup>21</sup>, raciocínio lógico, para responder imediatamente os transtornos que possam surgir no processo de trabalho.

A captura da subjetividade dos trabalhadores é fortalecida, por exemplo, pelos programas anteriormente citados (Kaizen e CCQ), por se constituírem em formas de envolvimento do trabalhador e valorização do trabalho em equipe. Além disso, a força de trabalho é reconhecida pela organização, mediante o pagamento/bônus por produtividade ou participação nos lucros, e através da gestão participativa<sup>22</sup>, estratégias do capital para aumentar a sua produtividade. A gestão participativa se contrapõe à hierarquização fordista, sobretudo no que concerne à segregação entre concepção e execução, fragmentação das tarefas e desresponsabilização do trabalhador com a produção. (CATTANI, 1997). Nessa lógica, considera-se que a utilização dessas estratégias enfraquece o conflito capital/trabalho, e incita maior envolvimento e dedicação dos trabalhadores ao processo produtivo. Conforme Carneiro (2006), ao exercer o controle sobre o trabalhador, através dos processos de subjetivação, transferem-se os problemas da produção para os indivíduos, centralizando a produção no aspecto humano.

A empresa flexível coopta o trabalhador oferecendo-lhe benefícios e participação nos lucros. Ao alcançar determinado patamar, os benefícios são ofertados para os trabalhadores como recompensa pelas metas atingidas e pela colaboração com a empresa. A dinâmica estabelecida propicia o respeito à empresa, pois agora o trabalhador não se percebe apenas com um mero empregado<sup>23</sup>, ele se sente parte da empresa e responsável pelo seu sucesso ou fracasso. O sujeito “veste a camisa da empresa” e pensa como se a empresa fosse de sua propriedade, se sacrificando por ela. (INVERNIZZI, 2000; ANTUNES, 1999; ALVES, G.,

---

<sup>21</sup> “No período recente, a autonomia como princípio político, social e econômico perdeu a sua dimensão coletiva, tendo sido recuperada por uma visão individualista. Transformou-se numa questão de mentalidade, como uma maneira de ser e não como uma forma de contrapor-se à organização elitista do poder na sociedade. Concebida não mais como um valor e como um referencial prático na luta contra a dominação, a opressão e as hierarquias, transformou-se numa estratégia de sobrevivência ou de adaptação.” (CATTANI, 1997, p. 33).

<sup>22</sup> “Por Gestão Participativa -GP- entendem-se aquelas situações nas quais os trabalhadores, diretamente ou por delegação, estejam investidos da capacidade de decisão na organização do trabalho, eventualmente, nos procedimentos administrativos e comerciais e, mais raramente, na condução geral da empresa ou da instituição.” (CATTANI, 1997, p. 107).

<sup>23</sup> Depoimento de um trabalhador: “Se eu não montar com qualidade, se eu não fizer o meu serviço direito, eu não estou colaborando com a empresa. Eu colaboro com ela para que eu tenha um retorno disso também. Por isso nós somos colaboradores. A gente aqui não é considerado como empregado, como funcionário, mas como colaboradores.” (CORRÊA; TEIXEIRA, 2000, p. 73).

2011). A valorização da empresa é conquistada através do investimento, por parte dos capitalistas, em práticas afetivas e emocionais que motivam os sujeitos a se entregarem às necessidades das empresas. Essas, ao contratarem novos funcionários, utilizam de avaliações psicológicas para identificar os trabalhadores com "boas" atitudes comportamentais, capacidade de trabalhar em equipe, perfil de liderança etc.

É preciso mobilizar todos os saberes em prol da resolução dos problemas no âmbito da produção, o trabalhador deve articular os saberes formais, técnicos, habilidades, qualidades pessoais e comunicativas para o bom desempenho na empresa. Justifica-se assim, que a qualidade dos produtos a serem comercializados e o pleno desenvolvimento da empresa estão nas mãos do trabalhador. (ANTUNES, 1999). Nestas condições, eles são pressionados a buscar incessantemente especializações e capacitações, pois o discurso capitalista imperante anuncia a necessidade de o profissional ser **competente**, isto é, ter competência para responder efetivamente às demandas impostas pelo mercado. De acordo com Bruno (1996), a nova reestruturação valoriza o aspecto intelectual do trabalhador, deslocando a predominância do aspecto físico, antes valorizado no fordismo, para o culto às capacidades cognitivas, alterando as técnicas de controle e disciplina do trabalhador.

Diante desse panorama surge a noção de competência em meados da década de 1980, vinculada à empresa. Zarifian foi um dos primeiros pesquisadores a formular o conceito de competência relacionado à empresa, estimulando o debate sobre essa noção. Na França foram realizadas pesquisas em empresas de pequeno e médio porte, detectando o surgimento da lógica das competências enquanto modelo de gestão de recursos humanos. Com isso o termo ganha notoriedade na sociologia francesa, a partir do interesse de empresários e industriais preocupados com as novas transformações na produção.

Para Zarifian (2001) o surgimento da noção de competência pressupõe três fenômenos determinantes, a saber, os eventos, a comunicação e o serviço. Os eventos remetem ao que ocorre de maneira inesperada no desenrolar da produção, perturbando o seu funcionamento normal, são as panes, ausências de materiais, mudanças imprevistas na programação da fabricação etc. É em torno desses eventos que as intervenções humanas serão recolocadas, obrigando os trabalhadores a se mobilizarem para responderem a essas situações inusitadas. A comunicação, nesse caso, consagra-se enquanto momento de interação entre os operadores, reafirmando a necessidade de compartilharem informações através de grupos, com vistas a garantir o sucesso da empresa. Por fim, o serviço, que se refere a toda ação realizada em qualquer setor de atividade (industrial, agricultura e terciário) que carece de uma prestação de serviços para os clientes ou usuários.

A partir dessa compreensão de Zarifian, a noção de competência se dissemina relacionada à capacidade de ação em determinada situação, mobilizando múltiplas capacidades cognitivas (pensamento, conhecimento, percepção etc.), para solucionar um determinado problema. (DESAULNIERES, 1998; PERRENOUD, 2000; KUENZER, 2002; RAMOS, 2002; PEREZ, 2005). Ropé e Tanguy (1997) se apropriaram da noção de competência através da definição do Dicionário Larousse Comercial (1930), que caracteriza a ação como uma dimensão essencial e inseparável da noção de competência.

Nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício [...] Ela supõe conhecimentos fundamentados [...] geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (DICIONÁRIO LAROUSSE COMERCIAL, 1930, s/p apud ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16).

Nessa perspectiva, para essas autoras, a competência, compreendida dessa forma, é uma noção que só pode ser analisada em uma situação concreta, num contexto de transformações societárias que fortaleceram tal noção.

[...] [A] competência é uma noção oriunda do discurso empresarial [...]. Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chaves da sociologia do trabalho francesa desde os seus primórdios [...]. Noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores (HIRATA, 1994, p. 132).

Na análise de Hirata, a noção de competência corresponde ao modelo pós-taylorista de organização da produção, que requisita do trabalhador novos atributos num contexto de flexibilidade e polivalência. No modelo flexível o trabalhador é chamado a intervir e propor soluções para os problemas do processo de trabalho, mobilizando suas capacidades em prol da empresa.

Para uma melhor compreensão da disseminação da noção de competência, é necessário retomar alguns pontos acerca do debate sobre o lugar ocupado pela qualificação diante do destaque atribuído à noção de competência no novo paradigma produtivo. Para alguns autores como Dugué (2004), verifica-se o desaparecimento da qualificação em virtude do surgimento da noção de competência, cujo fundamento encontra-se na centralidade da qualificação no regime de acumulação taylorista-fordista, de onde se infere que, com o

esgotamento de tal padrão, a qualificação perde tal centralidade e passa a ter uma importância bem menor frente à noção de competência. A esse respeito, Dubar (1999) afirma que:

Sendo a qualificação um dos pontos capitais do "compromisso fordista" **cedeu-se à tentação de substituí-la pela competência** como base de um novo modo de gestão acompanhando a transformação da organização do trabalho (ruptura patenteada com o taylorismo) e a mudança na relação de forças entre patrões e sindicatos de assalariados (declínio acentuado da sindicalização e das negociações coletivas). (DUBAR, 1999, p. 16, grifos originais).

Para essas autoras, a qualificação não é mais o fundamento da formação para o trabalho, mediada pelo sistema de classificação, diplomas, carreiras e salários, características do período fordista, não sendo, portanto, adequada à gestão flexível. Sob outro prisma de análise, Roche (2004) trata a questão a partir da noção de qualificação construída por Schwartz (1995), formada pelas dimensões conceitual, social e experimental. Para Roche (2004) a dimensão conceitual - que trata dos conceitos e diplomas, e a dimensão social - que se refere ao reconhecimento social do trabalho, seriam enfraquecidas em razão da nova dinâmica do processo produtivo, sendo exigidos outros atributos do trabalhador, como criatividade, autonomia, percepção etc. Em decorrência disso, Roche (2004) salienta a proximidade e a diferença entre a dimensão experimental da qualificação e a competência.

Entre qualificação experimental e competência, percebemos uma grande proximidade e algumas diferenças: proximidade, pois competência e qualificação experimental reportam-se uma e outra, às qualidades da pessoa e ao conteúdo de trabalho; diferenças, pois as qualidades e os conteúdos de trabalho mudaram. (ROCHE, 2004, p. 46).

A autora esclarece que com a disseminação do conceito de competência, a qualificação perde duas de suas dimensões: a conceitual e a social, se aproximando da competência a partir da dimensão experimental. Na ótica de Ramos (2002), também fundamentada em Schwartz (1995), para compreender a noção de competência é necessário entender a qualificação como uma construção social, sintetizada pelas dimensões conceitual, social e experimental. A dimensão conceitual entra em divergência com o novo modelo de organização do processo de trabalho, a relação formação-emprego é questionada, pois há discrepância entre a diretriz econômica e a experiência educativa. Ramos (2002) destaca ainda nesse processo o enfraquecimento da dimensão social da qualificação, considerando que a mesma se expressa através do trato que é dado aos processos coletivos, a exemplo dos modos

de negociação paritária e classista, antes relevantes. Já em relação à dimensão experimental, diz a autora:

[...] entre a competência e dimensão experimental da qualificação existe uma grande proximidade, na medida em que ambas reportam às qualidades da pessoa e ao conteúdo do trabalho. As qualidades e os conteúdos do trabalho, porém são modificados: o indivíduo evoluiria de uma lógica de ter (ter uma qualificação, ter conhecimentos,) a uma lógica de ser (ser competente, ser qualificado). (RAMOS, 2002, p. 68).

A análise de Ramos (2002) se aproxima da explicação de Roche (2004), pois ambas consideram o enfraquecimento das dimensões conceitual e social, e a aproximação da dimensão experimental da qualificação com a competência. Ramos (2002) evidencia o caráter histórico social da qualificação em relação às competências.

Assim, conquanto a qualificação remeta-se ao homem em suas condições históricas de produção da existência construindo-se como conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação, a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais. (RAMOS, 2002, p. 68-69).

Compreende-se que a discussão da qualificação e competência é complexa e envolve várias determinações, dentre as quais, destacam-se: relações de trabalho, formação profissional, modo de organização da produção, capacidades e conhecimentos. As análises dos autores citados coadunam com a tendência de que com as transformações no mundo do trabalho, oriundas da crise e recomposição capitalistas, e com a introdução de inovações tecnológicas e organizacionais, requisitou-se um novo perfil profissional. Entretanto, entende-se que tais mudanças não significaram a negação da qualificação enquanto capacidade de desenvolver tarefas em determinado estágio do capitalismo, como sinaliza Bruno (1996). Constata-se que a qualificação não é uma variável que desapareceu ou foi substituído pela noção de competência, como se referem alguns autores, como Dubar (1999), o que deve ser observado é que em determinado momento do desenvolvimento capitalista valorizou-se o componente físico, como no modelo fordista, e com a reestruturação produtiva se destacou o componente intelectual.

O deslocamento do componente físico para o componente intelectual é o elemento fundamental do processo de reestruturação do trabalho, com a inserção das tecnologias da informação que proporcionaram ações flexíveis no âmbito produtivo. Tal deslocamento foi

decorrente de vários fatores, entre eles: o desenvolvimento da organização dos trabalhadores, materializados nas lutas sociais nas décadas de 1960 e 1970, quando setores da classe trabalhadora reivindicaram a reorganização do processo de trabalho; o avanço em pesquisas científicas que permitiram inovar a produção, especialmente com a incorporação de tecnologias da informação que se configura como uma nova forma de controlar os trabalhadores e o último elemento desse deslocamento é o aumento das qualificações genéricas, apresentada pelas gerações da classe trabalhadora, para atender aos novos conteúdos do trabalho. (BRUNO, 1996).

A predominância das qualificações genéricas resultou desse processo de reestruturação produtiva em que se instauraram novos dispositivos organizacionais e tecnológicos, exigindo outro perfil de trabalhador. Assim, esse momento caracterizado pelas relações flexíveis exigiu do sujeito qualificações genéricas distintas daquelas qualificações específicas dominantes no fordismo. A organização fordista caracterizada pela rigidez na produção demandou um trabalhador com características mais específicas, adaptadas às condições de exercício do trabalho industrial. Nesse sentido, houve naquele momento do fordismo a ênfase na qualificação específica, em que a força de trabalho foi preparada para ocupar determinado posto de trabalho.

Verifica-se que, no contexto do modelo taylorista-fordista foi necessária a aquisição de diplomas e certificados que comprovassem que o trabalhador estava apto para determinada ocupação. Com o processo de reestruturação produtiva e as novas configurações do mundo do trabalho, o foco será nas habilidades intelectuais, o sujeito deve ser polivalente, multifuncional, flexível e capaz de se adaptar às mudanças. Nesse cenário, a aquisição de diplomas e certificados ainda é importante, tendo em vista que para entrar no mercado de trabalho é preciso tais comprovações, entretanto, no contexto de relações flexíveis é preciso ir além, e mostrar outros atributos para a permanência no trabalho.

Para o trabalhador se inserir e se manter no mercado flexível é necessário articular múltiplos atributos para responder a nova configuração do mercado, materializados através da qualificação genérica, que mobiliza os conhecimentos adquiridos pelo trabalhador no decorrer da vida. Nesse processo de adequação às inovações organizacionais e tecnológicas, a educação foi reformulada com vistas a subordinar a formação às novas demandas do capital. Isso significa que a educação reafirma seu papel fundamental na formação de novos quadros para o trabalho, sendo regulada por organismos internacionais que possuem vínculos estreitos com a classe empresarial.

O conhecimento a ser transmitido às novas gerações de trabalhadores em qualquer nível do ensino deve ser inteiramente instrumentalizado; é fundamental que o aluno saiba transformar o saber escolar em técnicas de trabalho e em comportamento adaptativo aos novos códigos disciplinares (ser proativo, saber resolver problemas no ambiente de trabalho e na comunidade, ser capaz de trabalhar sob pressão, assimilar as regras da competição imposta à classe trabalhadora). (BRUNO, 2011, p. 554).

O culto aos aspectos intelectuais, subjetivos e emocionais, agora, valores propagados pela empresa capitalista se disseminaram na área educacional, especialmente no contexto de reestruturação produtiva. Nessa perspectiva, a noção de competência ganhou evidência no cenário de flexibilidade e polivalência, sendo o indivíduo competente aquele que responde positivamente às necessidades do mercado. O novo modo de produzir exigiu novas capacidades e habilidades dos trabalhadores, valorizando assim, a noção de competência em detrimento da noção de qualificação. Ancorado na ideologia das competências, a aprendizagem se subordina às investidas do capital que se reproduz em diferentes âmbitos, seja na empresa ou fora dela.

A competência se inseriu no discurso e na prática do capital, enquanto mecanismo subjetivo, mas sua objetividade também é expressiva no sentido de preparar o trabalhador para aumentar a produtividade. (RODRIGUES, 2007). A adoção das competências pelo capital está relacionada, portanto, ao controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho. Nesse sentido, a noção de competência se apresenta como uma estratégia político-ideológica do sistema capitalista resultante de um processo permeado pelas relações de poder no âmbito da formação e da empresa, envolvendo diversos atores sociais, como trabalhadores, empregadores e o Estado.

Nesse sentido, se estrutura o denominado modelo de competência, enquanto um sistema em que os sujeitos implementam ações concretas baseadas nas noções de competência. Tal modelo será implantado no Brasil através do Estado que aderiu às reformas educacionais emanadas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), como será abordado a seguir.

## *1. 2 O modelo de competência e sua inserção no Brasil: a relevância dos documentos oficiais*

Com a disseminação da noção de competência no âmbito do trabalho, se constatou a necessidade de regulá-la, mediante a institucionalização do modelo de competência. A aplicação desse modelo ou sistema pressupõe o reconhecimento de competências



desenvolvidas pelo indivíduo e o papel relevante dos sistemas educacionais na elaboração de currículos baseados em competências. Em decorrência disso, empresários e organizações governamentais se articularam na tentativa de responder às requisições mercadológicas, por meio desse modelo, construído através de três subsistemas: normalização das competências, formação por competências e avaliação e certificação de competências, estruturados conforme orientação de matrizes investigadora do processo de trabalho. (RAMOS, 2002).

A normalização das competências se refere a um conjunto de normas ou regras, aplicadas nos espaços produtivos, pactuadas entre os sujeitos envolvidos: o governo, os empresários e os trabalhadores. A institucionalização da norma permite ajustar as condutas dos envolvidos no processo de trabalho com vistas a alcançar bons resultados, estimulando a capacidade dos trabalhadores para solucionar os problemas emergentes na produção. No que diz respeito às normas estabelecidas em ambientes externos à organização produtiva, como o processo educativo, se institui um programa de formação fundamentado nas demandas do mercado. No que concerne à formação por competências, se verificou a necessidade da formação elaborar os currículos por competências, com foco na aprendizagem individual e no estímulo à capacidade de auto avaliação por parte dos sujeitos. A avaliação ou certificação por competência consiste no processo avaliativo por desempenho do indivíduo, sendo caracterizado por técnicas de perguntas, provas de conhecimento e habilidades, simulações, observações etc. A certificação por competências valoriza a empregabilidade<sup>24</sup> do trabalhador, que deve estar atualizado com as exigências tecnológicas advindas do mercado, buscando cada vez mais novos certificados. A questão da certificação por competências não se restringe ao trabalhador, serve também para as empresas, que necessitam de certificação e legitimação para operarem. (RAMOS, 2002).

O modelo de competência se desdobra em cada país considerando suas particularidades e condições objetivas, ancorado em diferentes matrizes de investigação do processo de trabalho, com destaque para a funcionalista, a condutivista e a construtivista. Conforme Deluiz (2001), a primeira matriz de investigação do sistema de trabalho se constituiu pela sociologia funcionalista e tem como fundamento teórico-metodológico a

---

<sup>24</sup> “O conceito de empregabilidade desenvolve a ideia de que cabe ao trabalhador se qualificar e se tornar empregável para uma diversidade maior de postos de trabalho, colocando como responsabilidade (ou culpa) do próprio trabalhador a sua inserção e permanência no mercado de trabalho. Sendo assim, o conceito de empregabilidade pode ser definido como um conjunto de condições que garantiriam ao trabalhador a obtenção ou manutenção do emprego. Para ter uma boa empregabilidade, o trabalhador deve ter competência profissional, estar preparado para desenvolver diferentes tarefas e atividades, ter disposição para aprender continuamente e ser empreendedor.” (JORGE, 2010, p. 1).

Teoria Geral dos Sistemas. Essa teoria não trata os sistemas isoladamente, pelo contrário, pretende analisar a relação entre os sistemas e seu entorno. Assim, os objetivos e metas de uma empresa devem ser organizados respeitando sua relação com o ambiente externo, a exemplo das instituições. No que se refere aos trabalhadores, a função deles é interagir com os outros subsistemas da empresa. O importante para essa matriz são os resultados obtidos, a proposta é descrever produtos e não processos, e para isso decompõem-se as funções em unidades e em elementos de competências, descrevendo os produtos. (RAMOS, 2002).

A matriz condutivista de construção de competências surge nos EUA e se fundamenta na psicologia de Skinner<sup>25</sup>. Parte do pressuposto que os indivíduos realizam bem o seu trabalho a partir dos resultados esperados, estabelecendo o posto de trabalho de acordo com as características de cada indivíduo. A característica central do condutivismo é o desenvolvimento dos processos de aprendizagem a partir dos comportamentos e desempenhos, ou seja, o foco de análise é a ação do indivíduo. Como a matriz funcionalista, a condutivista se preocupa com a descrição de funções e tarefas e estão articuladas estritamente à lógica do mercado. (RAMOS, 2002).

A matriz construtivista, originada na França, tem como representante principal Bertrand Shwartz; caracteriza-se pelo desenvolvimento das relações mútuas e ações concretas entre os grupos sociais e as situações de trabalho. Essa matriz analisa as competências não só a partir da lógica da empresa, mas, também, a contribuição dos trabalhadores em favor das relações coletivas, materializada tanto nas relações trabalhistas, como na individual. Em contraposição à matriz funcionalista e à condutivista, a construtivista avalia como necessária a participação dos trabalhadores, no entanto, ao colocar o trabalhador no centro da gestão são originados procedimentos metodológicos rígidos, favorecedores dos empresários. As matrizes

---

<sup>25</sup>“Sua obra é a expressão mais célebre do behaviorismo, corrente que dominou o pensamento e a prática da psicologia, em escolas e consultórios, até os anos 1950. O behaviorismo restringe seu estudo ao comportamento (behavior, em inglês), tomado como um conjunto de reações dos organismos aos estímulos externos. Seu princípio é que só é possível teorizar e agir sobre o que é cientificamente observável. Com isso, ficam descartados conceitos e categorias centrais para outras correntes teóricas, como consciência, vontade, inteligência, emoção e memória – os estados mentais ou subjetivos. [...] Os adeptos do behaviorismo costumam se interessar pelo processo de aprendizado como um agente de mudança do comportamento. [...] O conceito-chave do pensamento de Skinner é o de condicionamento operante, que ele acrescentou à noção de reflexo condicionado, formulada pelo cientista russo Ivan Pavlov. Os dois conceitos estão essencialmente ligados à fisiologia do organismo, seja animal ou humano. O reflexo condicionado é uma reação a um estímulo casual. O condicionamento operante é um mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação. É o caso do rato faminto que, numa experiência, percebe que o acionar de uma alavanca levará ao recebimento de comida. Ele tenderá a repetir o movimento cada vez que quiser saciar sua fome.”(FERRARI, 2011, p. 1).

sinalizadas são as principais referências para orientação do modelo de competência, com vistas a incorporar a força de trabalho na lógica empresarial. (DELUIZ, 2001).

Desse modo, o modelo de competência ganha solidez e se difunde internacionalmente, baseado na implementação dos subsistemas e amparado nas matrizes referenciadas. A institucionalização das competências nos países da América Latina se deu mediante as reformas educacionais. Essas são parte de um processo de ajuste<sup>26</sup> estrutural implementado nos países periféricos, na tentativa de reverter os efeitos nefastos da crise. Em razão disso, muitos países recorreram a empréstimos das agências financiadoras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) para se reestruturarem economicamente. Em contrapartida, esses países tiveram que aceitar reformas. (MARONEZE; LARA, 2009).

Essas reformas estruturais de cunho neoliberal – centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado – assumem uma convergência forçada nas medidas recomendadas pelo Banco Mundial, que ganham força de doutrina constituída, aceita por praticamente todos os países. (SOARES, 2002, p. 17).

Nesse processo de reformas, o BM se apresenta como uma das principais instituições em nível internacional, e se tornou nos anos 1990, grande protagonista e financiador de políticas educacionais, projetadas para atender aos anseios dos mercados, fortalecendo a competitividade entre os países. A proposta do BM para os países emergentes é focalizar no desenvolvimento da educação básica, como medida para aliviar os problemas sociais, como a pobreza. Desse modo, a educação é tratada como ferramenta de ajuste às mudanças capitalistas. Na ótica do BM é preciso garantir o mínimo de educação para os pobres, para que esses sirvam futuramente ao desenvolvimento das potências capitalistas, como os EUA. Ao influenciar as políticas dos países periféricos, o BM defende que se os países seguirem as suas orientações, os investimentos irão ser atraídos, tanto internamente como investimentos estrangeiros. (LEHER, 1998).

---

<sup>26</sup> “O programa de ajuste requeria um rigoroso esforço de estabilização econômica, equilíbrio fiscal com cortes nos gastos públicos, privatizações e flexibilização do mercado de funcionários públicos, corte das contribuições sociais e reforma da previdência social. No nível microeconômico tratava-se de desonerar fiscalmente o capital para aumentar sua competitividade no mercado internacional. Isto implicaria na flexibilização dos mercados de trabalho e diminuição da carga social e dos salários dos trabalhadores. Por fim, o ajuste macroeconômico requeria um conjunto de reformas estruturais administrativas, previdenciárias e fiscais, consideradas condicionantes para a volta ao sistema financeiro internacional e à renegociação da dívida externa.” (DELUIZ, 2001, p. 4).

Ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido. Em contrapartida, essas políticas acarretam a secundarização de projetos de educação não-formal, o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, especialmente da educação superior. (DOURADO, 2002, p. 240).

Além do BM, outras instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) estabelecem regras para adequar a educação ao mundo do trabalho. Essas instituições formulam, supervisionam e financiam políticas educacionais para os países emergentes, a exemplo do Brasil, com a expectativa de capacitar a força de trabalho para suprir as demandas capitalistas. As orientações destas instituições é dar centralidade à educação e adequá-la ao modelo de desenvolvimento flexível, portanto, foram elaborados vários documentos que ressaltam o papel das inovações tecnológicas e das competências no novo cenário.

O relatório “Educação um tesouro a descobrir<sup>27</sup>” foi elaborado pela Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, com a participação de especialistas convidados pela UNESCO. Esse relatório aponta os rumos da educação no século XXI, ao garantir a necessidade do processo educativo se conectar ao mundo da produção, haja vista as transformações oriundas da chamada sociedade informacional.

As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir, de imediato, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente. Em particular, o desenvolvimento destas tecnologias, cujo domínio permite um enriquecimento contínuo dos saberes, deveria levar a reconsiderar o lugar e a função dos sistemas educativos, na perspectiva de uma educação prolongada pela vida afora. A comunicação e a troca de saberes já não serão apenas um dos pólos principais do crescimento das atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal, no contexto de novos modos de vida social. (DELORS, 1998, p. 63).

No Delors, a educação se apresenta como impulsionadora do desenvolvimento social, com a perspectiva de promover aprendizagens contínuas, adaptadas às mudanças desse

---

<sup>27</sup> Esse relatório ficou conhecido como Jacques Delors, foi iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996.

contexto. A educação é apresentada como estratégia para fins econômicos, formadora de pessoal apto e capaz de utilizar as novas tecnologias, que exigem cada vez mais o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e intelectuais dos sujeitos. Para dar respostas ao mercado, a formação deve se estruturar em torno de quatro pilares do conhecimento, a saber: **aprender a conhecer**, processo de aquisição de instrumentos para compreensão; **aprender a fazer**, para agir em determinadas situações; **aprender a viver juntos**, com finalidade de cultivar a cooperação nas atividades humanas e **aprender a ser**, que une as três precedentes. (DELORS, 1998). Esses pilares do conhecimento destacados pelo relatório são compatíveis com a lógica das competências.

O conceito de uma educação que se desenrola ao longo de toda a vida não leva a Comissão a negligenciar a importância da educação formal, em proveito da não-formal ou informal. A Comissão pensa, pelo contrário, que é **no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender**. Longe de se oporem, educação formal e informal devem fecundar-se mutuamente. Por isso, é **necessário que os sistemas educativos se adaptem a estas novas exigências**: trata-se, antes de mais nada, de repensar e ligar entre si as diferentes sequências educativas, de as ordenar de maneira diferente, de organizar as transições e de diversificar os percursos educativos. (DELORS, 1998, p. 121, grifos nossos).

É evidente o caráter ideológico do relatório Delors, que coaduna com a dinâmica do capital internacional, materializada através do processo de reestruturação produtiva. A proposta foi construir bases sólidas e metas a serem alcançadas para favorecer o sistema, traçando orientações para os países, especialmente os periféricos. Além do relatório da UNESCO, a OIT, que controla o funcionamento de assuntos relativos ao trabalho, também estabeleceu diretrizes em nível internacional. Essa instituição destaca a certificação por competências como resposta às transformações contemporâneas do sistema de produção, numa unidade a ser pactuada pelo Estado, trabalhadores e empregadores. Impulsionado pelas orientações da OIT, o modelo de competência se desdobra nos países em formatos distintos. A institucionalização se concretiza principalmente pelo mercado<sup>28</sup> e pelos governos<sup>29</sup> com as reformas educacionais. Assim, os países da América Latina atenderam as pressões das instituições internacionais e aderiram as reformas.

<sup>28</sup> Nos EUA a estruturação do sistema de competências é realizada pela ação dos próprios mercados, assim, a iniciativa privada se responsabiliza pelo sistema, evitando regulações demasiadas por parte do governo. (RAMOS, 2002).

<sup>29</sup> Em países como Espanha, o governo tem papel fundamental na aplicação do modelo de competência, organizado mediante o sistema de formação e aprendizagem profissional. (RAMOS, 2002).

A OIT, por meio do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (CINTERFOR), em parceria com os governos de cada país latino americano, estrutura políticas de formação e de certificação pautadas em competências profissionais. Nesses países, as experiências do modelo de competência, ainda que incipientes, começaram a se delinear. No México, a implementação ocorre pelo Conselho de Normalização e Certificação de Competência Profissional (CONOCER), através de um projeto de Educação Tecnológica e Modernização; no Chile, a educação profissional é regulamentada pelo Ministério de Educação e pelo Ministério do Trabalho, e por isso a competência se destaca nessas duas esferas; na Argentina, a competência ordena as relações educativas, aproximando a educação profissional dos setores produtivos. (RAMOS, 2002).

O Brasil acompanhou outros países latinos e aderiu às reformas educacionais derivadas desses organismos internacionais, portanto, sua política educacional foi elaborada conforme as exigências do mercado. Com a ofensiva do capital internacional, o processo de reestruturação produtiva atinge o Brasil nos anos 1990, que modernizou lentamente seu setor produtivo, articulado com a reforma neoliberal.

Desse modo, a inserção do país na lógica neoliberal, como coadjuvante no processo de globalização em curso, sintonizado às premissas de liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido apresentada pelos setores dirigentes como um claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial. A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital. (DOURADO, 2002, p. 237).

Concomitantemente a essas transformações, foi discutida pelos órgãos representativos do Estado, dos empresários e dos trabalhadores a necessidade de realizar mudanças drásticas no sistema educacional brasileiro, para se adequar ao ajuste neoliberal. Em decorrência disso, a educação passou por um processo de múltiplas transformações, consagradas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) com a aprovação de decretos, pareceres, resoluções e especialmente a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9394/96. A LDB afirma o compromisso da educação com o trabalho, o artigo 2º dispõe sobre essa questão.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** (BRASIL, 1996, p. 1, grifos nossos).

Na LDB<sup>30</sup>, a educação, especialmente a profissional, tem o papel de formar sujeitos para o mercado de trabalho, e os conhecimentos adquiridos nesta etapa devem ser avaliados e reconhecidos por certificação. Ao enfatizar a lógica do mercado, o Brasil segue a matriz funcionalista como fundamento do modelo de competência (RAMOS, 2002).

A noção de competência se firmou enquanto nova ideologia da educação profissional<sup>31</sup>, difundida pelas instituições internacionais e incorporada pelo MEC através de várias legislações<sup>32</sup>. O termo se propagou em outros documentos como o Decreto-Lei Nº 2.208/97, a Resolução CNE/CEB<sup>33</sup> Nº 04/99, o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 etc. O Decreto-Lei nº 2.208/97 retrata a noção de competência no âmbito da elaboração dos currículos plenos

---

<sup>30</sup> Neste documento não há um tópico específico sobre as competências. No entanto, é a partir da LDB que vários documentos foram aprovados, a exemplo do parecer Nº 776/97 e do Edital 4/97. Esses documentos orientaram a flexibilização dos cursos de graduação e a incorporação da noção de competência nos cursos.

<sup>31</sup> Compreende os seguintes níveis: “I-básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II- técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III- tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.” (BRASIL, 1997a, p. 1).

<sup>32</sup> Além do âmbito da educação, as legislações que incorporaram a lógica das competências se disseminaram por outros Ministérios, a exemplo do Ministério do Trabalho, que implantou o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR). Esse programa desenvolvido pelo governo federal tem como instrumento a política de qualificação profissional, fundamentado pelo modelo de competências e a ideologia da empregabilidade. “Portanto, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) insere-se no conjunto das denominadas Políticas Públicas de Trabalho e Renda (PPTR), que são desenvolvidas pelo governo federal e financiadas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). [...] A implementação do PLANFOR se deu através da consolidação gradativa de dois mecanismos, que foram: 1) os Planos Estaduais de Qualificação (PEQs), que são executados pelos governos estaduais e 2) as Parcerias Nacionais e Regionais (PARCs), celebradas com entidades não governamentais, cujas ações são complementares às dos PEQs, visando assegurar a consolidação do PLANFOR. Os PEQs e as PARCs são geridos pelo MTE/SPPE (antigo MTB/SEFOR), sob homologação e deliberação do CODEFAT. A integração e articulação desses dois eixos resultam nos projetos: avanços conceituais e articulação institucional. A implementação dos PEQs e das PARCs seguiram a orientação das diretrizes de participação, descentralização e fortalecimento da capacidade de execução local.” (BATISTA, 2009, p. 2-3). Além do PLANFOR, outros programas foram desenvolvidos baseados na lógica das competências, a saber: Programa Nacional de Qualificação e Certificação de Pessoal da Associação Brasileira de Manutenção (ABRAMAN); Programa de Certificação Ocupacional da Confederação Nacional da Indústria/ SENAI; Programa Integrar para Desempregados: Requalificação Profissional e Certificação de Competências etc.

<sup>33</sup> Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB).

dos cursos técnicos. “Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.” (BRASIL, 1997a, p. 2). O Decreto-Lei destaca que os currículos devem ser estruturados através de módulos, com caráter de terminalidade, para que o discente adquira um certificado profissional.

A Resolução CNE/CEB Nº 04/99 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, considerando as diretrizes um conjunto de princípios e definição de competências profissionais gerais por área profissional. “Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.” (BRASIL, 1999a, p. 2). Essas Diretrizes elucidam que a formação deve estar centrada no conceito de competências, exigindo do técnico uma atuação polivalente. O Parecer CNE/CEB Nº 16/99 reafirma que a formação profissional deve se ajustar às transformações do mundo do trabalho, sendo necessário superar as qualificações restritas, em virtude do surgimento do modelo de competência. O profissional competente deve estar preparado para mudanças e ter disposição para aprender e se aperfeiçoar no seu ofício. (BRASIL, 1999b). Esses documentos refletem a dinâmica estabelecida internacionalmente sobre a discussão das competências, enquanto mecanismo de formação, controle da força de trabalho e mobilizadora de vários conhecimentos do trabalhador.

O novo trabalhador tem de ser flexível e com maior capacidade de abstração. As pessoas aptas a este novo modelo precisam dominar diversos códigos linguísticos, possuírem adaptação ao uso da computação, preocupada com custos, sensíveis à questão da qualidade e multifuncionais. Além disso, têm que ser facilmente padronizáveis, ou seja pessoas que possibilitem, com facilidade, a padronização, do seu comportamento, habilidades e hábitos pessoais de trabalho. Ao mesmo tempo, espera-se que tenham flexibilidade na conformação a um determinado leque de padrões referentes aos processos e produtos. (JÚNIOR, H., 1994, p. 59).

O surgimento das competências se consagrou como necessidade objetiva do capital para incrementar o processo de trabalho, exigindo da educação uma formação propiciadora das novas requisições mercadológicas. Além do forte apelo da educação profissional para o desenvolvimento de competências, a educação superior também ingressou nessa lógica, especialmente com a ênfase da UNESCO e do BM nos espaços de discussão e nos documentos oficiais. A educação superior foi tema de discussão em nível internacional por



meio de vários debates promovidos pela UNESCO, com o objetivo de traçar os caminhos a serem desenvolvidos pelos países em relação a esse nível de ensino. Em 1993, foi realizada a 27ª Conferência Geral da UNESCO, com o tema “Educação para todos”, precursora na agenda de discussões sobre o ensino superior. A conferência identificou a necessidade de mudanças nos processos de ensino e formação superior, para o enfrentamento dos problemas sociais, necessidade de melhorias nas capacitações profissionais, formação baseada em competências, inclusão de tecnologias, entre outras questões. Após essa conferência da UNESCO, outros debates ocorreram, ocasionando a elaboração de uma série de documentos, a exemplo da “Política para as mudanças e Desenvolvimento da Educação Superior”, uma síntese das principais tendências da educação superior. (WERNER, 2010). Em 1996, realizou-se em Havana a Conferência Regional sobre Política y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y Caribe, espaço que fomentou as possibilidades da educação superior para contribuir com o desenvolvimento da sociedade, gerando riquezas e coesão social.

La educación superior, además de ser un derecho humano al cual todos deben tener acceso, en función del mérito respectivo; constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción; el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de p a z.<sup>34</sup> (UNESCO, 1996, p. 6).

Na Conferência, se discutiu a necessidade das instituições de ensino superior adotarem estratégias educativas fundamentadas pela flexibilização, com vistas a formar indivíduos criativos e eficientes. De acordo com essa lógica,

A formação das novas gerações da classe trabalhadora foi integrada ao processo geral de produção de valores, de tal forma que as instituições de ensino, na sua função de produtoras da mercadoria força de trabalho, passaram a obedecer à estratificação do mercado de trabalho, definida em termos de graus de complexidade das atividades produtivas. A organização do processo de trabalho nas instituições escolares passou a ser regida pelos critérios do tempo de trabalho e pelas exigências de redução de custos, o que levou à proletarianização do profissional da educação. (BRUNO, 2010, p. 3).

---

<sup>34</sup> “A educação superior, além de ser um direito humano a que todos devem ter acesso, dependendo do respectivo mérito; constitui, ao mesmo tempo, um elemento insubstituível para o desenvolvimento social, a produção, o desenvolvimento econômico, o fortalecimento da identidade cultural, a manutenção da coesão social, a luta contra a pobreza e a promoção da cultura da paz.” (UNESCO, 1996, p. 6, tradução nossa).

Desse modo, os sistemas educacionais se reestruturaram a partir das mudanças organizacionais aplicadas ao trabalho, orientadas pelos organismos internacionais, que definiram modelos e metas a serem alcançadas pelos países em crescimento. Os debates organizados pela UNESCO foram realizados para fortalecer a perspectiva da educação superior funcional aos processos de valorização do capital, servindo ao desenvolvimento econômico dos países. Essa questão foi reforçada com a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI, realizada em Paris, em 1998, que ressaltou a formação das novas gerações baseada em competências. Conforme essa Declaração, a valorização das competências assegurou a diversidade e uma avaliação não apenas focada na memorização, mas sim no desenvolvimento da capacidade de ajuste, criatividade e perspectiva visionária. A função da educação superior é criar possibilidades para os sujeitos desenvolverem suas competências e habilidades com a finalidade de alcançar a empregabilidade. (UNESCO, 1998).

Ainda no que concerne à educação superior, o BM orientou os países a adotarem algumas medidas flexíveis para as Instituições de Ensino Superior (IES), como: diversificação das instituições, incluindo o desenvolvimento no setor privado; estímulo às instituições públicas para diversificarem as fontes de investimento, a exemplo da participação dos estudantes nos gastos e do estreitamento dos laços com o setor privado; redefinição da função do governo na educação superior etc. (BANCO MUNDIAL, 1995). A primeira medida se refere à necessidade da existência de universidades públicas e privadas, faculdades, centros universitários, cursos de curta duração, ensino à distância etc. Com relação ao financiamento das universidades públicas, é preciso utilizar-se de verbas do setor privado, através de convênios firmados entre tais universidades e empresas, bem como cobrar dos alunos as taxas de matrículas. Por fim, o governo deve reduzir sua participação e investimento nas universidades públicas.

No Brasil, essas orientações do BM e da UNESCO foram consolidadas na gestão de FHC<sup>35</sup>. A prioridade do governo foi o incentivo à universalização do acesso ao primeiro grau (ensino fundamental), para garantir que crianças em condições de vulnerabilidade pudessem pelo menos completar as oito primeiras séries do ensino fundamental. Além disso, outras medidas foram tomadas, a saber: redução do papel do Ministério da Educação como instância

---

<sup>35</sup> “Para viabilizar essas medidas que consubstanciam as reformas estruturais preconizadas pelo BM, o Governo criou um ministério próprio para isso, o MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado. Esse Ministério apresentou, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que foi implantado para ampliar a governança do Estado e, consequentemente, sua capacidade de implementar políticas públicas de forma eficiente.” (MOREZETE; LARA, 2009, p. 3283).

executora; estabelecimento de conteúdos curriculares básicos, focalização em padrões de desempenhos e avaliações, dentre outras. (CARDOSO, 2008). Ao tratar o ensino fundamental como principal estratégia da sua política de governo, FHC não deu centralidade ao investimento na educação superior pela via pública, pelo contrário, se investiu bastante no setor privado.<sup>36</sup>

Essas medidas de FHC convergiram com os interesses do capital, concretizadas através de várias legislações, a exemplo da LDB, que inova e propõe um modelo de gestão e aplicação do ensino no Brasil. “Desta forma, desde 1996, a educação brasileira vem sendo regulamentada pela LDB 9394/96, de inspiração absolutamente neoliberal, privatista, quantitativa (sob a égide de ser qualitativa) e acrítica.” (ALVES, R., 2011, p. 11). Nesta perspectiva, a LDB passa a tratar a educação na ótica da flexibilização, considerando os desdobramentos das relações sociais e das transformações tecnológicas derivadas do processo de reestruturação produtiva. Destina assim, à educação superior um conjunto de princípios que apontam para várias alterações como os processos de padronização e de avaliações.

A LDB reflete as orientações da UNESCO e do BM e impôs novas determinações à educação superior<sup>37</sup>. No exercício de sua autonomia, as IES possuem como uma de suas atribuições a fixação de currículos dos seus cursos, considerando as diretrizes gerais a eles pertinentes. (BRASIL, 1996). Em 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) criou o

---

<sup>36</sup> O investimento nas instituições privadas se deu através de decretos e legislações. “[...] a iniciativa de maior impacto para os rumos do ensino superior privado no País foi a resposta, nesses anos de "viração", ao art. 1º do decreto 2306 (19/8/1997). Esse artigo dispõe que as entidades mantenedoras poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial, e quando constituídas como fundações serão regidas pelo Código Civil Brasileiro (art. 24). Ou seja, o artigo permitia às entidades mantenedoras das instituições de ensino superior alterar seus estatutos, escolhendo assumir natureza civil ou comercial. Com base nesse dispositivo, passaram a ser classificadas como: entidade mantenedora de instituição sem finalidade lucrativa e entidade mantenedora de instituição particular, em sentido estrito, com finalidade lucrativa. As últimas, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil no que diz respeito aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas; em outras palavras, passam a responder como entidades comerciais.” (SAMPAIO, 2011, p. 31). “Em 1994, das 851 IES, 192 (22,5%) eram públicas e 659 (77,5%) eram privadas. Em 2002, das 1.637 IES, 195 (11,9%) eram públicas e 1.442 (88,1%) eram privadas. Nesse período de oito anos, as IES privadas passaram de 77,5% para 88,1%. O número de IES cresceu 92%; o de IES públicas permaneceu estável; o das IES privadas cresceu 118%.” (SGUISSARDI, 2006, p. 1028).

<sup>37</sup> “Art. 44º. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.” (BRASIL, 1996, p. 17).

Parecer Nº 776/97, aprovado em 31/12/97, que se referiu a “Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação”, em oposição à rigidez dos Currículos Mínimos estabelecidos anteriormente. O Parecer Nº 776/97 assegurou a necessidade de se formarem quadros flexíveis, tanto na organização dos cursos de graduação como na estruturação das carreiras, destacando que a graduação é apenas uma etapa do processo educativo. O MEC implantou as Diretrizes em substituição aos Currículos Mínimos, desencadeando um processo de mudanças nos cursos de formação superior. Nesta direção, as instituições tiveram autonomia para elaborar os projetos pedagógicos dos cursos, conforme as particularidades e especificidades de cada região.

Na perspectiva do MEC, as Diretrizes dos cursos tinham a proposta de incentivar o desenvolvimento de capacidades para o domínio de conhecimentos, preparando o discente para enfrentar as transformações societárias e mercadológicas, como alude o Parecer Nº 776/97. Desta forma, foram delineados os princípios norteadores das diretrizes curriculares.

Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; encorajar o reconhecimento de conhecimentos, **habilidades e competências** adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada. (BRASIL, 1997b, p. 3, grifos nossos).

Observa-se a competência como um dos princípios norteadores das Diretrizes, que reforça a necessidade de um novo perfil de formando. Em 1997, o MEC, através da Secretaria de Educação Superior (SESu), solicitou às IES que elaborassem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. O Edital 4/97 da SESu/MEC propôs outras orientações para as Diretrizes como: perfil desejado do formando, competências e habilidades, conteúdos curriculares, duração dos cursos, estruturação modular dos cursos, estágios, atividades complementares e conexão com a avaliação institucional. No que concerne às competências, o edital não explicita o que se entende por competência, apenas sinaliza a sua relevância em relação à nova dinâmica flexível. O MEC incorporou a noção de competência na educação superior sem abrir espaços de discussão, que possibilitassem entender os processos que envolvem o debate das competências. No Edital, as competências são apresentadas sem definições:

**Competências e habilidades desejadas** - as Diretrizes Curriculares devem conferir uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, **deve-se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos**. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho. (BRASIL, 1997c, p. 3, grifos nossos).

A indicação do Edital sobre as competências é resultante de um processo que vem reafirmando a importância da educação estar conectada ao âmbito do trabalho, formando o egresso para o mercado de trabalho. A orientação para uma formação baseada em competências se reproduziu em outras normativas, como no Parecer nº CNE/CES 67/2003. Esse Parecer reforça a necessidade de formar egressos, fundamentados na competência teórico-prática, conforme a flexibilização curricular, baseada na autonomia e liberdade da IES na elaboração de seus projetos pedagógicos, para atender as constantes mudanças desta sociedade. (BRASIL, 2003). Além disso, as instituições têm o desafio de desenvolver a matriz curricular por competências, sendo avaliada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei nº 10.861 de 2004, que tem o objetivo de garantir em nível nacional processos de avaliação das IES dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é parte do SINAES<sup>38</sup>, responsável por verificar o desempenho dos estudantes nas IES.

O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas **competências** para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004, p. 2-3, grifos nossos).

O exame é expresso mediante conceitos, ordenados numa escala de cinco níveis, considerando parâmetros estabelecidos por especialistas de diferentes áreas do conhecimento. “Deve-se observar, no entanto, que é muito difícil o estabelecimento de especificações de

---

<sup>38</sup>“Além do ENADE, o SINAES é composto pela **Avaliação Institucional de Educação Superior**- é desenvolvido pela auto-avaliação através da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada Instituição de Ensino Superior, e pela avaliação externa realizada por comissões designadas pelo INEP e **Avaliação dos cursos de graduação** – realiza a avaliação dos cursos por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas in loco de comissões externas.” (WERNER, 2010, p. 45, grifos nossos).

teste para o ensino superior, considerando a complexidade das **competências** requeridas pelas carreiras que demandam grau superior.” (DANTAS; VERHINE, 2009, p. 191, grifos nossos). Além disso, os resultados obtidos com as avaliações, ao invés de analisar os problemas das IES, com vistas a superá-los, estabelecem um *ranking* das universidades mais bem colocadas, para beneficiá-las com mais investimentos; por outro lado, pune as IES que não alcançam os melhores conceitos. O exame possui caráter obrigatório: caso o estudante não compareça no dia da prova, não há o recebimento do diploma de conclusão do curso. O exame é mais um mecanismo de controle, estabelecido pelo MEC com a finalidade de reduzir os investimentos para as IES públicas, ao criar uma série de critérios que deve ser atingida com a prova. (NETO, 2014). Assim, as reformas realizadas na política educacional brasileira, especialmente com a LDB e outras legislações, têm contribuído para condicionar a formação na perspectiva do sistema produtivo.

A introdução das competências no sistema educacional brasileiro, principalmente, no ensino superior parece revelar um ajuste para fomentar a competitividade e melhorar a inserção do país na economia internacional. Isso significa elevar a qualidade dos sistemas educativos e a preparação de recursos humanos de alto nível. (SILVA, 2007, p. 316).

A competência centra-se em conhecimentos, habilidades, comportamentos e atributos pessoais do sujeito, apropriados pela produção capitalista, mediante a aplicação do modelo de competência. Nesse sentido, o modelo de competência é uma estratégia do sistema capitalista, com objetivos evidentes de organizar e controlar a força de trabalho e determinar o perfil de trabalhador que o mercado demanda. É preciso considerar que, embora o trabalhador busque cada vez mais qualificação e certificação, isso não garante a sua inserção no mercado de trabalho, reforçando a manutenção do exército industrial de reserva<sup>39</sup> originado pela produção capitalista e funcional ao seu processo de acumulação. Nessa lógica, a ideologia dominante culpabiliza o indivíduo por não conseguir um emprego, resultante da sua incapacidade de se ajustar às requisições mercadológicas. Em decorrência disso, o processo educativo se constitui enquanto espaço formativo que prepara o indivíduo para o mundo globalizado, com profissionais multifuncionais, criativos, eficientes, empreendedores etc.

A noção de competência se fortalece como um aspecto “positivo” para que os trabalhadores estejam antenados com as mudanças, mobilizando suas capacidades e

---

<sup>39</sup> “À produção capitalista não basta de modo algum a quantidade de força de trabalho disponível fornecida pelo crescimento natural da população. Ela necessita, para assegurar sua liberdade de ação, de um exército industrial de reserva independente dessa barreira natural.” (MARX, 2013, p. 710).

conhecimento para o processo produtivo. Em face dessas exigências, a educação se volta para preparar essa força de trabalho, a partir da orientação de organismos internacionais, que visam adaptar os sistemas de ensino ao modelo flexível de desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, os documentos, as conferências e as declarações que se referem à educação evidenciam a construção de currículos baseados por competências.

A partir dessas questões sinalizadas sobre a relação entre educação superior e a noção de competência, constata-se que a lógica das competências se espalhou pelo aparato legal que rege os cursos de graduação, como no caso do Serviço Social. As Diretrizes Curriculares desses cursos incorporaram a proposta do perfil do formando exigido pelo MEC, baseado na perspectiva das competências, sendo elas responsáveis por formar “bons” profissionais. A ênfase da formação profissional pautada na ótica das competências perpassa pelo crivo do mercado, com vistas a preparar sujeitos competentes que atendam as suas demandas<sup>40</sup>. Nesse contexto da formação uma questão deve ser considerada, a expansão massiva dos cursos de Serviço Social nas instituições privadas, tendo em vista que elas são parte da lógica mercadológica, compatível com a lógica das competências.

Assim é relevante investigar como a noção de competência está tematizada no interior do Serviço Social, principalmente com a sua inserção no aparato legal, a saber: Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993; Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS/1996, Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social/ Comissão de Especialistas em Ensino e Serviço Social/1999, Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social/MEC/2002 e a Política Nacional de Estágio (PNE) /2010, revelando os fatores determinantes que influenciaram nesse processo. Dito isto, compreende-se que a década de 1990 é fundamental para entender a formação profissional e a incorporação da noção de competência pelo Serviço Social.

---

<sup>40</sup> Nesse contexto da formação uma questão deve ser considerada, a expansão massiva dos cursos de Serviço Social nas instituições privadas, tendo em vista que elas são parte da lógica mercadológica, compatível com a lógica das competências. “Somente no primeiro governo Lula houve um aumento significativo na criação de cursos de Serviço Social: entre 2003 e 2006 foram criados 129 novos cursos, sendo 94,6% de natureza privada, mostrando o estímulo à privatização da formação profissional em Serviço Social. Assim, está explícita que a expansão do ensino superior em Serviço Social também é movida pela necessidade de gerar lucros para as empresas privadas, ainda que se ampliem as possibilidades de acesso da população ao ensino superior, como ressalta o discurso governamental.” (MONTEIRO; TRINDADE, 2011, p. 6).

## CAPÍTULO II

### SERVIÇO SOCIAL NA DÉCADA DE 1990: A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO MARCO LEGAL DA PROFISSÃO



Este capítulo versa sobre a formação e o exercício profissional nos anos 1990, numa conjuntura marcada por transformações políticas, sociais e econômicas. É nesse contexto de mudanças societárias que o Serviço Social avançou no aparato legal da profissão, materializado, entre outros documentos, pela Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993; Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS/1996, Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social/ Comissão de Especialistas em Ensino e Serviço Social/1999, Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social/MEC/2002 e a Política Nacional de Estágio (PNE) /2010. O capítulo trata também da noção de competência nos documentos referidos.

### *2.1 Exercício profissional: a noção de competência na lei de regulamentação da profissão*

A década de 1990 se configura enquanto marco histórico na trajetória do Serviço Social, especialmente pelo fortalecimento do projeto profissional da categoria, materializados pelas conquistas no aparato legal. Tais conquistas foram alcançadas em virtude da luta da categoria, articulada ao contexto sócio histórico. Nessa perspectiva, é preciso compreender o desenvolvimento da profissão vinculada às transformações societárias, permeadas por interesses de classes sociais, no quadro do capitalismo monopolista.

Sabemos que a institucionalização do Serviço Social como profissão na sociedade capitalista se explica no contexto contraditório de um conjunto de processos sociais, políticos e econômicos que caracterizam as relações entre as classes sociais na consolidação do capitalismo monopolista. Assim, a institucionalização da profissão de uma forma geral, nos países industrializados, está associada à progressiva intervenção do Estado nos processos de regulação social. (YAZBEK, 2009, p. 129).

Historicamente a profissão foi caracterizada pelas relações contraditórias, dando resposta tanto às demandas dos trabalhadores, quanto as do capital. O assistente social foi requisitado para atuar no enfrentamento das expressões da questão social<sup>41</sup>. A institucionalização do Serviço Social no Brasil se particulariza como um dos instrumentos do

---

<sup>41</sup> “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2003, p. 74).

Estado e do empresariado, com o apoio da Igreja Católica, para operar na regulação da questão social<sup>42</sup> no cenário da década de 1930<sup>43</sup>. (IAMAMOTO; CARVALHO 2003; YAZBEK, 2009). As ações dos assistentes sociais, de cunho assistencialista, eram orientadas pela doutrina social da Igreja Católica, fundamentado no neotomismo<sup>44</sup>.

Na década de 1940, o Estado, passa interferir nas relações sociais, desempenhando o papel de regulador, tanto no processo de acumulação capitalista como no atendimento de necessidades dos trabalhadores.

É dessa forma e objetivando sua própria legitimação que o Estado brasileiro incorpora parte das reivindicações dos trabalhadores, pelo reconhecimento legal de sua cidadania através de leis sindicais, sociais e trabalhistas, o que, ao lado das grandes instituições assistenciais, abre para o emergente Serviço Social brasileiro um mercado de trabalho, que amplia suas possibilidades de intervenção mais além dos trabalhos de ação social até então implementados no âmbito privado, sob o patrocínio do bloco católico. A profissão amplia sua área de ação, alarga as bases sociais de seu processo de formação, assume um lugar na execução das políticas sociais emanadas do Estado e, a partir desse momento, tem seu desenvolvimento relacionado com a complexidade dos aparelhos estatais na operacionalização de Políticas Sociais. (YAZBEK, 2009, p. 132).

O Estado foi ampliando o campo de atuação do assistente social, exigindo cada vez mais novas posturas profissionais. Com o desenvolvimento do Serviço Social, os assistentes sociais passaram a questionar essas posturas frente às respostas que o Estado requisitava. No final dos anos 1960 foram discutidas as abordagens teóricas e os procedimentos operacionais do tradicionalismo profissional. Nesse sentido, [...] o debate no Serviço Social foi polarizado por um duplo e contraditório movimento: o mais representativo foi o processo de ruptura teórica e política com o lastro conservador de suas origens [...]. (IAMAMOTO, 2009, p. 21).

O questionamento as bases conservadoras da profissão estava articulado à conjuntura internacional, caracterizada pelos baixos padrões de lucratividade. Em decorrência da crise capitalista no final dos anos 1960 e início de 1970 houve a desaceleração da economia. Tal situação impactou na mobilização da classe trabalhadora por melhores condições de vida e de

---

<sup>42</sup> “Cabe ainda assinalar que, nesse momento, a ‘questão social’ é vista a partir do pensamento social da Igreja, como questão moral, como um conjunto de problemas sob a responsabilidade individual dos sujeitos que os vivenciam embora situados dentro de relações capitalistas. Trata-se de um enfoque conservador, individualista, psicologizante e moralizador da questão, que necessita para seu enfrentamento de uma pedagogia psicossocial, que encontrará no Serviço Social efetivas possibilidades de desenvolvimento.” (YAZBEK, 2009, p. 131).

<sup>43</sup> Para adensar o debate sobre o contexto de 1930 e a institucionalização do Serviço Social, ver Iamamoto e Carvalho (2003) e Yazbek (1977).

<sup>44</sup> Conforme Barroco (2006), a filosofia neotomista tem como fundamento as leis divinas, Deus é o princípio de tudo.

trabalho. Nesse processo ocorreram diversas manifestações dos movimentos sociais, a saber, mulheres, negros, jovens etc, que lutavam pelos seus direitos. (BRAZ; NETTO, 2010). Esse breve cenário político foi palco para insatisfações com a ordem burguesa e suas instituições, proporcionando o terreno fértil para o desenvolvimento do Movimento de Reconceitualização<sup>45</sup>.

A reconceptualização é, sem qualquer dúvida, parte integrante do processo internacional de erosão do Serviço Social “tradicional” e, portanto, nesta medida, partilha de suas causalidades e características. Como tal, ela não pode ser pensada sem a referência ao quadro global (econômico-social, político, cultural e estritamente profissional) em que aquele se desenvolve. [...] Com efeito, a reconceptualização está intimamente vinculada ao circuito sociopolítico latino-americano da década de sessenta: a questão que originalmente a comanda é a funcionalidade profissional na superação do subdesenvolvimento. (NETTO, 2004, p.146).

As inquietações do Movimento de Reconceitualização possibilitaram ao Serviço Social brasileiro redirecionar suas bases e avançar no aporte teórico e político que ganha mais fôlego nos anos 1980, vinculado ao processo de redemocratização brasileira.

Foi no contexto de ascensão dos movimentos políticos das classes sociais, das lutas em torno da elaboração e aprovação da Carta Constitucional de 1988 e da defesa do Estado de Direito, que a categoria de assistentes sociais foi sendo socialmente questionada pela prática política de diferentes segmentos da sociedade civil. E não ficou a reboque desses acontecimentos, impulsionando um processo de ruptura com o tradicionalismo profissional e seu ideário conservador. Tal processo condiciona, fundamentalmente, o horizonte de preocupações emergentes no âmbito do Serviço Social, exigindo novas respostas profissionais, o que derivou em significativas alterações nos campos do ensino, da pesquisa, da regulamentação da profissão e da organização político corporativa dos assistentes sociais. (IAMAMOTO, 2009, p. 18).

O movimento democrático foi decisivo para que a categoria dos assistentes sociais refletisse sobre o viés conservador da profissão, e assumisse a direção ético-política explicitamente favorável à classe trabalhadora. Assim, a categoria passou por um processo de ruptura<sup>46</sup> teórica e política com o conservadorismo, que permitiu pensar o Serviço Social sob outra perspectiva.

<sup>45</sup> Para aprofundar o assunto ver Netto (2005), Alayón (2005) e Iamamoto (1998).

<sup>46</sup> Essa ruptura foi caracterizada por Netto como intenção de ruptura, “esta possui como substrato nuclear uma crítica sistemática ao desempenho ‘tradicional’ e aos suportes teóricos, metodológicos e ideológicos. Com efeito, ela se manifesta a pretensão de romper quer com a herança teórico-

A década de oitenta consolidou, no plano ídeo-político, a ruptura com o histórico conservadorismo do Serviço Social. Entendamo-nos: essa ruptura não significa que o conservadorismo (e com ele, o reacionarismo) foi superado no interior da categoria profissional; significa, apenas, que – graças a esforços que vinham, pelo menos, de finais dos anos setenta, e no rebatimento do movimento da sociedade brasileira – posicionamentos ideológicos e políticos de natureza crítica e /ou contestadora em face da ordem burguesa conquistaram legitimidade para se expressarem abertamente. É correto afirmar-se que, ao final dos anos oitenta, a categoria profissional refletia o largo espectro das tendências ídeo-políticas que tencionam e animam a vida social brasileira. Numa palavra, democratizou-se a relação no interior da categoria e legitimou-se o direito à diferença ídeo-política. Nunca será exagerada a significação dessa conquista, num corpo profissional em que o doutrinário católico inseriu, originariamente, uma refinada e duradora intolerância. (NETTO, 1996, p.111).

A conquista do pensamento crítico propiciou à categoria avançar nos fundamentos teórico-metodológicos, inspirados no marxismo. Em princípio, tal aproximação se deu por meio de análises equivocadas da teoria social<sup>47</sup> de Marx. Posteriormente, grande parte da interlocução estabelecida com o pensamento marxiano ocorreu a partir da leitura dos escritos originais ou de pensadores que se basearam na obra marxiana, contribuindo para a construção de um projeto profissional “[...] com fundamentos históricos e teórico-metodológicos hauridos na tradição marxista, apoiado em valores e princípios éticos radicalmente humanistas e nas particularidades da formação histórica do país.” (IAMAMOTO, 2009, p. 18). A partir disso, foi possível compreender o real por meio da análise crítica dos seus fundamentos, o que traduz um avanço para o Serviço Social vinculado a

[...] uma teoria que reproduza, da maneira mais aproximada possível, a lógica, o movimento e o vir-a-ser da realidade. Teoria essa que vise representar, no plano do pensamento, a atividade prática, que se coloque vinculada à vida real e que seja sustentada por uma razão “inclusiva”, capaz de dirimir as dificuldades historicamente presentes na profissão quanto à relação teoria- prática. (GUERRA, 1997, p.18).

A aproximação à teoria crítica colaborou para o Serviço Social refletir sobre a nova concepção da profissão, obtendo ganhos importantes no seu aparato legal, com o Código de Ética/1993, a Lei de Regulamentação da profissão nº. 8.662/1993 e as Diretrizes Gerais para o

---

metodológica do pensamento conservador (a tradição positivista), quer com os seus paradigmas de intervenção social (o reformismo conservador).” (NETTO, 2004, p. 159).

<sup>47</sup> Aproximação a um marxismo sem Marx, que se deu por meio de leituras de segunda mão, em que a fonte original, os escritos marxianos foram ignorados. (NETTO, 2004; IAMAMOTO, 1998).

curso de Serviço Social da ABEPSS/1996. Contraditoriamente, se verifica na década de 1990 um cenário de desregulamentação e flexibilização dos direitos sociais, provocado pela crise e reestruturação capitalistas, sustentados pelo Estado neoliberal, com desdobramentos negativos para o mundo do trabalho, incluindo-se aí os assistentes sociais. Em decorrência desse quadro, emergiram novas requisições profissionais, que respondessem às demandas do mercado de trabalho.

As ações profissionais são determinadas pelas dinâmicas do mundo do trabalho, do Estado e da sociedade civil que impactam sobre as formas de regulação do mercado de trabalho profissional, já que o Estado, além de ser seu maior empregador, tem uma função destacada nos processos de formulação e operacionalização das políticas públicas. (ALENCAR; ALMEIDA, 2015, p.165).

As novas configurações do mercado coadunaram com as estratégias do neoliberalismo, que implicaram em mudanças nas formas de organização produtiva e nas relações trabalhistas, dando lugar à informalização, precarização, terceirização etc, processos que atingem a maioria a classe trabalhadora, na qual se insere o assistente social. Com a crise estrutural do capital, as potências capitalistas entraram num processo de ondas longas de recessão, materializadas na combinação de altas taxas de crescimento e alta inflação, (MANDEL, 1978), conforme evidenciado no capítulo I.

Sob esse ponto de vista a solução da crise consiste em reconstituir o mercado, a competição e o individualismo. Isto significa, por um lado, eliminar a intervenção do Estado na economia, tanto nas funções de planejamento e condução como enquanto agente econômico direto, através da privatização e desregulamentação das atividades econômicas. Por outro lado, as funções relacionadas com o bem-estar social devem ser reduzidas. Usando o mesmo argumento, a competição e o individualismo só de constituíram como forças desagregando os grupos organizados, desativando os mecanismos de negociação de seus interesses coletivos e eliminando os direitos adquiridos. Isto seria conseguido com a desregulamentação e flexibilização da relação trabalhista e reduzindo as normas e contribuições trabalhistas fixadas no contrato coletivo. Por último, seria preciso combater o igualitarismo, pois a desigualdade é o motor da iniciativa pessoal e da competição entre os indivíduos no mercado. Apesar de todo esse antiestatismo, os neoliberais querem um Estado forte, capaz de garantir um marco legal adequado para se criarem as condições propícias à expansão de mercado. (LAURELL, 1995, p. 162).

O neoliberalismo não se restringe a questões de natureza econômica, é “parte de uma redefinição global do campo político- institucional e das relações sociais.” (SOARES, 2002, p.12). A análise dessa autora ainda destaca que o receituário neoliberal implica na segregação

entre público/privado, valorizando esse último em convergência com a ótica mercantil, donde a defesa da redução do papel do Estado, especialmente no que refere à garantia dos direitos sociais.

O neoliberalismo se caracteriza por sustentar que não existe solução fora do modelo que propõe: uma confiança cega na dinâmica do mercado. Os liberais sustentam que uma crise é sempre consequência de comportamentos viciados derivados de um Estado onipresente. (SALAMA, 1995, p. 178).

As primeiras experiências neoliberais<sup>48</sup> em potências capitalistas ocorreram na Inglaterra e no EUA, no pós-crise dos anos 1970. No governo inglês de Thatcher foram realizadas as seguintes ações: elevação das taxas de juros, baixos impostos sobre os rendimentos altos, níveis altos de desemprego, contenção nos gastos sociais, criação de novas legislações anti-sindical, dentre outras medidas. A experiência norte-americana foi distinta.

Nos Estados Unidos, onde quase não existia um Estado de bem-estar do tipo europeu, a prioridade neoliberal era mais a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética, e por esta via, derrubar o regime comunista na Rússia.” (ANDERSON, 1995, p. 12).

O neoliberalismo se disseminou por vários países, no entanto, é preciso considerar as particularidades de cada nação que o adotou. A lógica neoliberal não se limitou aos países capitalistas centrais, chegou também a países periféricos, em que foram estabelecidas medidas do Consenso de Washington<sup>49</sup>. Esse pacto se caracterizou como um conjunto de regras condicionadas e padronizadas, que foram aplicados em alguns países. Assim, foram projetadas reformas de cunho neoliberal orquestradas pelo capital com ênfase na ideia de que o mercado deve ser livre, sem maiores interferências. (CARINHATO, 2008; LAURELL, 1995). De acordo com essa direção:

O novo enfoque, chamado de **ajuste estrutural**, pretende desencadear as necessárias mudanças através de políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado. A proposta desse ajuste resume-se, para o chamado curto prazo, em diminuir o déficit fiscal reduzindo o gasto público, aplicar uma política

<sup>48</sup> “A entrada dos países latino-americanos no processo de ajuste e das reformas é variável no tempo. O Chile, país onde ocorreu a mais radical ruptura político-institucional do continente, inicia o ajuste nos anos 70.” (SOARES, 2002, p. 23).

<sup>49</sup> “Trata-se de uma reunião sem caráter deliberativo, realizada no ano de 1989, entre acadêmicos e políticos norte-americanos e latino-americanos para buscar soluções que findassem com a estagnação reinante por mais de vinte anos na América Latina.” (CARINHATO, 2008, p. 40).

monetária restritiva para combater a inflação e fazer prevalecer uma taxa de juros “real positiva” e um tipo de câmbio “real adequado”. A médio prazo, os objetivos seriam transformar as exportações no motor do crescimento; liberalizar o comércio exterior; atenuar as regulações estatais maximizando o uso do mercado; concentrar o investimento no setor privado, comprimindo a presença do setor estatal, e promover uma estrutura de preços sem distorções. (SOARES, 2002, p. 14 -15, grifos originais).

A ação do neoliberalismo na América Latina teve como resultado a intensificação da pobreza, das desigualdades sociais, do desemprego etc. As mazelas sociais são reflexos dessa política destrutiva do capital. “A pobreza e os sofrimentos da massa têm um significado promissor: na realidade significa que ‘as forças de mercado’ estão se movendo sem interferências [...]”. (BORÓN, 1995, p. 103). A questão do desemprego é visível nesses países, isto significa que o neoliberalismo vem colhendo seus frutos, tornando a sociedade mais competitiva e excludente.

No Brasil, o neoliberalismo teve uma inserção retardatária, as primeiras medidas foram registradas nos anos 1990.

Acerca desse “atraso”, é possível aduzir um fator de suma importância como forma de retardar o advento neoliberal em nosso país. A ampliação da frente política de oposição ao regime militar no momento final da crise desse regime – acordos para a eleição direta de Tancredo Neves e José Sarney. Tal estratégia estreitava as possibilidades de política econômica. Além deste, temos a crescente mobilização social durante os anos 70 e 80 representada no Novo Sindicalismo, no MST e posteriormente no PT [...]. (CARINHATO, 2008, p. 39).

No país, os primeiros sinais do neoliberalismo foram identificados no governo Collor, e, posteriormente intensificados na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Como ministro, FHC criou o Plano Real<sup>50</sup>, garantindo saldo positivo que o fez vencer as eleições presidenciais, em 1994. Na sua gestão, deu prosseguimento ao projeto de estabilização da economia e o fim da hiperinflação. O governo adotou a proposta de desregulamentação da economia, defendendo a tese da abolição da regulação estatal sobre os preços, as relações nesse novo contexto foram mediadas pelo livre jogo do mercado.

---

<sup>50</sup> “O Plano Real descende mais ou menos diretamente do Plano Cruzado. Os seus principais teóricos – André Lara Rezende e Pêrsio Arida – tiveram papel de destaque na formulação de ambos. O modelo formulado por eles era o duma estabilização obtida mediante a indexação geral e uniforme de todos os valores de modo a neutralizar os efeitos distributivos da inflação. Eles supunham que, quando a inflação deixasse de beneficiar e de prejudicar uns ou outros, seria fácil e indolor eliminá-la mediante a substituição do padrão de valor, ou seja, através duma simples reforma monetária.” (SINGER, 1999, p. 25).

O Estado, enquanto interlocutor econômico e produtivo, ocasionou outra estratégia forte na gestão FHC, a privatização das empresas estatais. Ideologicamente, esse mecanismo funcionou, pois se apoiou a ideia de que o setor público era inútil e ineficiente, em contraposição ao privado, que alavancava o crescimento econômico. (SOARES, 2002). As estratégias traçadas coadunaram com os ditames dos organismos internacionais e caracterizou-se como uma contra-reforma do Estado, por estimular a competitividade e reduzir o papel do Estado na oferta de gastos sociais. (BEHRING, 2008). O programa conduzido por FHC não extinguiu a política social,

[...] mas a situa numa ótica inteiramente diversa daquela que está inscrita na Constituição de 1988. No projeto de FHC, a política social aparece inteiramente subordinada à orientação macroeconômica, que por sua vez, é estabelecida segundo os ditames do grande capital. (NETTO, 1999, p. 87).

Nesse período houve um ataque à política social, especialmente a seguridade social (saúde, previdência e assistência), legitimada pela Constituição Cidadã de 1988. A seguridade foi um marco na garantia dos direitos sociais ao apresentar um novo modelo de proteção social, calcado na ótica universalista dos direitos. A partir de FHC, a seguridade não foi assegurada nos termos constitucionais.

Assim, a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classes e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades preventivas e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo o já referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: **a privatização, a focalização e a descentralização**. (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 156, grifos originais).

Neste cenário de contra-reforma se configura o estabelecimento de um Estado mínimo que cumpre algumas funções básicas, com destaque para programas de renda mínima. “É claro, portanto, que objetivo real do capital monopolista não é a ‘diminuição’ do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação dos direitos sociais.” (BRAZ; NETTO, 2010, p. 227). O receituário neoliberal projetado por FHC atingiu todas as esferas da sociedade brasileira, sobretudo no que se refere ao social. “Para dizer de forma sintética: a ofensiva neoliberal tem sido, no plano social, simétrica à barbarização da vida societária. (NETTO, 1995, p. 32). Com as orientações de cunho



neoliberal há um intenso agravamento das expressões da questão social, demandando novas atribuições do assistente social que, muitas vezes submetido a processos de terceirização e precarização do trabalho, trabalha por contratos temporários, por projeto ou por tarefa, com mais de um vínculo, em diferentes espaços ocupacionais que operacionalizam políticas sociais. (RAICHELIS, 2009).

No que diz respeito à demanda se verifica que no cenário brasileiro, o Serviço Social, como profissão, consolidou sua intervenção junto às camadas subalternas da sociedade, interferindo em processos sociais complexos e de extrema vulnerabilidade. Desta forma, o profissional trabalha com políticas sociais que atinjam esse público-alvo precarizado, conforme as determinações da sociedade capitalista, caracterizadas pelas relações sociais contraditórias.

As condições que peculiarizam o exercício profissional são uma concretização da dinâmica das relações sociais vigentes na sociedade, em determinadas conjunturas históricas. Como as classes sociais fundamentais e seus personagens só existem em relação recíproca, pela mútua mediação entre elas, a atuação do Assistente Social é necessariamente polarizada pelos interesses de tais classes, tendendo a ser cooptada pelas que têm uma posição dominante. Reproduz também pela mesma atividade, interesses contrapostos que convivem em tensão. (IAMAMOTO, 2004, p. 99).

Ainda na linha de análise de Iamamoto (2004), ao compreender a profissão no conjunto das relações sociais e das condições históricas, o Serviço Social se situa na divisão social e técnica do trabalho, como um trabalhador assalariado. Essa inserção pela via do Estado e por instituições de cunho privado é tensionada pelas contradições de classe, inerentes à sociedade capitalista, que determina a condição de assalariamento do assistente social, como qualquer outro trabalhador, vendedor de sua força de trabalho. O vínculo com as instituições estatais e privadas indica uma relação não-liberal com o exercício profissional, apesar de o Serviço Social ser reconhecido legalmente como um profissional liberal pelo Ministério do Trabalho, Portaria N° 35 de 19/04/49.

Assim sendo, embora o Serviço Social tenha sido regulamentado como profissão liberal no Brasil, o assistente social não tem se configurado como profissional autônomo no exercício de suas atividades, não dispondo do controle das condições materiais, organizacionais e técnicas para o desempenho de seu trabalho. No entanto, isso não significa que a profissão não disponha de relativa autonomia e de algumas características que estão presentes nas profissões liberais como: a singularidade que se pode estabelecer na relação com seus usuários; a presença de um Código de Ética, orientando suas ações; o caráter não rotineiro de seu trabalho; a possibilidade

de apresentar propostas de intervenção a partir de seus conhecimentos técnicos; e finalmente a Regulamentação legal da profissão (Lei n. 8662 de 07/06/93, que dispõe sobre o exercício profissional, suas competências, atribuições privativas e fóruns que objetivam disciplinar e defender o exercício da profissão – o Conselho Federal de Serviço Social/CFESS e os Conselhos Regionais de Serviço Social/CRESS). (YAZBEK, 2009, p. 11).

Com o desenvolvimento da categoria foram fortalecidas as entidades representativas do Serviço Social, a saber: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO). É com esse conjunto de entidades que a profissão tem reafirmado o seu projeto.

No âmbito do exercício profissional, se consolidou a Lei de Regulamentação nº 8.662/1993, legitimando a intervenção profissional. Com a Lei nº 8.662/1993, o assistente social tem subsídio legal para enfrentar as múltiplas tarefas que lhes são demandadas no cotidiano institucional de trabalho, protegendo-o de possíveis desvios de função. Anteriormente à Lei nº 8.662/1993, vigorava a Lei nº 3.252/57, que sofreu mudanças, haja vista as transformações societárias que influenciaram no processo de renovação do Serviço Social, sendo fundamental a atualização da lei.

No caso da Lei de Regulamentação da Profissão, a deflagração das discussões e iniciativas legais remontam ao ano de 1966, por ocasião do I Encontro Nacional CFAS-CRAS<sup>51</sup>, que debruçou sobre a normatização de exercício profissional. Constatou-se, naquela época, a incompatibilidade entre a função fiscalizadora dos Conselhos e a ausência do necessário respaldo jurídico na Lei 3252/57 que regulamentou a profissão. (PARRA, 1996, p. 180).

A Lei de Regulamentação da profissão nº 8662/1993 aborda em seu texto novas questões relativas ao exercício profissional, reforçando o papel dos órgãos fiscalizadores, CFESS e CRESS, “constituem em seu conjunto, uma entidade com personalidade jurídica e forma federativa, com o objetivo básico de disciplinar e defender o exercício da profissão de Assistente Social em todo território nacional.” (BRASIL, 1993, p.35). Essa lei dispõe sobre requisitos para o exercício da profissão, a saber: possuidores de diploma em curso de graduação em Serviço Social, oferecido por Instituição de Ensino Superior (IES) existente no

---

<sup>51</sup> Com a aprovação da Lei 8662/93, a denominação Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e Conselho Regional de Assistentes Sociais (CRAS), foram substituídas por Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS).

país; possuidores de diploma de curso superior em Serviço Social, ofertado por instituição de ensino sediada em países estrangeiros; ter registro prévio nos Conselhos Regionais etc.

A Lei nº 8662/1993 inova no que diz respeito ao acréscimo das competências e habilidades privativas. O seu Art. 4º expõe as seguintes competências profissionais que o assistente social deve exercer no seu exercício profissional:

- I- elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;
- II- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;
- III- encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e população;
- IV- (VETADO)
- V- orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;
- VI- planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;
- VII- planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;
- VIII- prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo;
- IX- prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- X- planejamento organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;
- XI- realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública e indireta, empresas privadas e outras entidades. (BRASIL, 1993, p. 33-34).

Conforme Iamamoto “as competências expressam capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, pois são a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais”. (2009, p. 21). Essas competências estabelecidas na Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993 se constituem como objetivos a serem alcançados pelos assistentes sociais em suas intervenções profissionais.

A incorporação da noção de competência nessa Lei nº 8.662/1993<sup>52</sup> possibilitou que a mesma se disseminasse pela categoria. A competência se tornou um termo constantemente

<sup>52</sup> Além das competências, a Lei 8662 dispõe sobre as atribuições privativas:

Art. 5º. Constituem atribuições privativas do Assistente Social: I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; II -

utilizado pelos profissionais de campo e pelos intelectuais do Serviço Social, mesmo sem o adensamento teórico sobre ela. Na perspectiva de Iamamoto (2009), as competências profissionais referidas na formação e no exercício profissional, não se constituem nas competências exigidas pela burocracia administrativa das instituições. Nas palavras da autora:

Não é, pois, dessa competência que se trata, **mas do seu reverso: a competência crítica** capaz de desvendar os fundamentos conservantistas e tecnocráticos do discurso da competência burocrática. O discurso competente é crítico quando vai à raiz e desvenda a trama submersa dos conhecimentos que explica as estratégias de ação. Essa crítica não é apenas mera recusa ou mera denúncia do instituído, do dado. Supõe um diálogo íntimo com as fontes inspiradoras do conhecimento e com os pontos de vista das classes por meio dos quais são construídos os discursos: suas bases históricas, a maneira de pensar e interpretar a vida social das classes (ou segmentos de classe) que apresentam esse discurso como dotado de universalidade, identificando novas lacunas e omissões. (IAMAMOTO, 2009, p. 17, grifos originais).

A importância dos argumentos de Iamamoto (2009) é inquestionável, mas o que está em questão é o aprofundamento teórico dessa noção no debate acadêmico-profissional do Serviço Social diante da incorporação capitalista dessa noção na contemporaneidade. A autora avança ao explicitar o que a competência crítica supõe, a saber:

[...] a) um diálogo crítico com a herança intelectual incorporada pelo Serviço Social e nas autorepresentações do profissional, cuja porta de entrada para a profissão passa pela história da sociedade e pela história do pensamento social na modernidade, construindo um diálogo fértil e rigoroso entre teoria e história; b) um redimensionamento dos critérios da objetividade do conhecimento, para além daqueles promulgados pela racionalidade da burocracia e da organização, que privilegia sua conformidade com o

---

planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social; III - assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social; V- assumir no magistério de Serviço Social tanto ao nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social de graduação e pós-graduação; VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudos e de pesquisa em Serviço Social; IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X-coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social; XI - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais; XII -dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas. XIII- ocupar cargos ou funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional. (BRASIL, 1993, p.34-35).

movimento da história e da cultura. A teoria afirma-se como expressão, no campo do pensamento, da processualidade do ser social, apreendido nas suas mútuas relações e determinações, isto é, como “concreto pensado” (MARX, 1974). Esse conhecimento se constrói no contraponto permanente com a produção intelectual herdada, incorporando-a criticamente e ultrapassando o conhecimento acumulado. Exige um profissional culturalmente versado e politicamente atento ao tempo histórico; atento para decifrar o não-dito, os dilemas implícitos no ordenamento epidérmico do discurso autorizado pelo poder; c) uma competência estratégica e técnica (ou técnico-política) que não reifica o saber fazer, subordinando-o à **direção do fazer**. Os rumos e estratégias de ação são estabelecidos a partir da elucidação das tendências presentes no movimento da própria realidade, decifrando suas manifestações particulares no campo sobre o qual incide a ação profissional. Uma vez decifradas, essas tendências podem ser acionadas pela vontade política dos sujeitos, de modo a extrair estratégias de ação reconciliadas com a realidade objetiva, de maneira a preservar sua viabilidade, reduzindo assim a distância entre o desejável e o possível. (IAMAMOTO, 2009, p. 17, grifos originais).

A reflexão de Iamamoto (2009) é chave para o debate dos fundamentos da noção de competência, haja vista a ausência e/ou insuficiência de tratamento dessa noção no interior da profissão. Conforme destacado no capítulo I, é preciso entender os fundamentos que envolvem a noção de competência, hiperdimensionada com o processo de reestruturação produtiva, e que exige dos profissionais uma série de atribuições (técnicas, cognitivas, emocionais, perceptivas etc.) para corresponder às demandas do mercado de trabalho. O assistente social, como um trabalhador assalariado, também é demandado quanto às "competências" exigidas pelo mercado, razão pela qual se considera que tal debate tem relevância e deve ser aprofundado. O fato da Lei de Regulamentação nº 8.662/1993 estabelecer as atribuições e competências profissionais pode não se traduzir automaticamente em limitação a muitas imposições institucionais face à precariedade de muitos vínculos trabalhistas e à ameaça de desemprego.

É preciso considerar também o ângulo do usuário, que sofre constantemente as pressões do mercado de trabalho para se enquadrar na lógica das competências. Ao trabalhar com o público usuário supõe-se que o profissional tenha conhecimento qualificado a respeito da discussão das competências, para intervir criticamente diante dessas demandas dos usuários. Desse modo, a apropriação dos fundamentos desse debate das competências por parte dos profissionais de Serviço Social se mostra relevante. Para uma compreensão mais aprofundada da questão das competências é preciso mergulhar nos determinantes sócio-históricos, para desvendar a sua constituição no interior do capitalismo contemporâneo. O discurso competente, disseminado pelo capital, invadiu diferentes esferas da sociedade, e foi incorporado majoritariamente com um caráter positivo. A questão, portanto, não pode ser

negligenciada ou subvalorizada. Ao contrário, precisa ser enfrentada em seus próprios fundamentos e razão de ser no capitalismo atual. É em virtude da linha de argumentação aqui desenvolvida, que se defende um posicionamento mais aprofundado do Serviço Social sobre a temática.

## *2.2 A noção de competência nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social e na Política Nacional de Estágio (PNE).*

O Serviço Social se caracteriza como uma profissão que se desenvolve de acordo com a dinâmica capitalista, passando por várias mudanças ao longo de sua trajetória. Assim, nas últimas décadas.

[...] a formação profissional também tem sido alvo de revisões para compatibilizar-se com as determinações societárias, principalmente a partir da segunda metade do século XX, contexto em que se assiste o desenvolvimento áureo de acumulação de capital, e, posteriormente, a mais uma de suas crises, a que se desencadeia no pós 1970. A formação profissional em Serviço Social, diante das condicionalidades postas a partir de então, é alvo de um processo de Revisão Curricular desencadeado na década de 1990, que culminou nas “Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social”, aprovadas em assembléia geral em 1996 pela ABESS<sup>53</sup> (Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social), hoje ABEPSS<sup>54</sup> (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), e estabelecidas pelo MEC (Ministério da Educação) através da Resolução CNE/CES 15, em 13 de março de 2002<sup>55</sup>. Assim, as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Serviço Social passam a ser o instrumento legal que orienta a formulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em questão. (ARANHA, 2009, p. 2).

---

<sup>53</sup> A ABESS (Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social) e o CEDEPSS (Centro Brasileiro de Documentação e Pesquisa sobre Políticas Sociais e Serviço Social) foram aglutinados em uma só entidade, a ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), criada em 1998. (ARANHA, 2009, p.2).

<sup>54</sup> A ABEPSS, entidade responsável pela formação do assistente social, tem como competência “assegurar direção intelectual e política ao projeto de formação profissional” (KOIKE, 1999: 107). (ARANHA, 2009, p.2).

<sup>55</sup> As Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, regulamentares em 2002 pelo MEC, passaram pelo seguinte processo: em 1999 são referendadas pela Comissão de Especialistas do MEC e a homologação pelo Conselho Nacional de Educação se deu através do Parecer 492/2001. Após a aprovação em 2002, a carga horária do Curso foi regulamentada através da Resolução 329/2004, CNE/CES/MEC. (ARANHA, 2009, p. 2).

As discussões e problematizações afloradas do novo projeto<sup>56</sup> foram parte de um amplo e sistemático processo democrático que envolveu a categoria. Foram realizadas várias oficinas locais, regionais e nacionais para deliberarem acerca de orientações gerais do projeto de formação profissional. A realidade social apontou para a

[...] necessidade de re-construir o projeto de formação profissional do Assistente Social, demarcado transversalmente pelos dilemas da contemporaneidade da sociedade brasileira nos anos 1990, nos quadros da nova ordem social neste fim de século. E dar conta dessa exigência requer a radical conciliação do projeto formativo com a história: com as tendências contraditórias, de curto e longo prazo, que dela emanam. Apropriá-las, atribuindo à formação profissional densidade de informações relativas à sociedade brasileira, é requisito preliminar para que se possa dar concretude à direção social, que se pretende imprimir àquela reconstrução do projeto, capaz de atualizar-se nos vários momentos conjunturais. Mais ainda: uma qualidade de formação que, sendo culta e atenta ao nosso tempo, seja capaz de antecipar problemáticas concernentes à prática profissional e de fomentar a formulação de propostas profissionais, que vislumbrem alternativas de políticas calcadas no protagonismo dos sujeitos sociais, porque atenta à vida presente e a seus desdobramentos. Um projeto de formação profissional que aposte nas lutas sociais, na capacidade dos agentes históricos de construir novos padrões de sociabilidade para a vida social. Construção esta que é processual, que está sendo realizada na cotidianidade da prática social, cabendo aos agentes profissionais detectá-las e delas partilhar, contribuindo, como cidadãos e profissionais, para o seu desenvolvimento. (IAMAMOTO, 1998, p.195).

A nova proposta, materializada nas “Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS/1996”, é fruto do processo de amadurecimento intelectual e político da categoria, iniciado nos anos 1980, que criou as condições para se refletir sobre os rumos da profissão. É nesta perspectiva que as Diretrizes Gerais da ABEPSS foram elaboradas, demonstrando o avanço teórico do Serviço Social, fundamentado na teoria marxiana e na tradição marxista. A partir desse novo “passo” conquistado pela renovação do Serviço Social, a profissão se fortaleceu e tomou a categoria trabalho como central para a formação e o exercício profissional. (IAMAMOTO, 1998). O documento<sup>57</sup> das Diretrizes Gerais da ABEPSS inovou

---

<sup>56</sup> “Acompanhando a processualidade sócio-histórica, o projeto de formação de 1982 foi constantemente avaliado, principalmente nos vários fóruns da categoria. Dessa maneira, foram identificados problemas e lacunas que conduziram à deliberação, na XXVIII Convenção Nacional da ABESS, realizada em outubro de 1993, do processo de Revisão Curricular, processo esse como já foi referido, que redundou nas Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social.” (ARANHA; SANTOS, 2001, p. 16).

<sup>57</sup> Para um maior detalhamento desse processo de elaboração das diretrizes ver, dentre outros, Iamamoto (1998), Cadernos ABESS (1997) e Temporalis (2007).

nos pressupostos da formação profissional; nos princípios e diretrizes e na nova lógica curricular. Os pressupostos da concepção de formação profissional são:

1 – O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista. 2 – A relação do Serviço Social com a questão social- fundamento básico de sua existência – é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho. 3 – O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho. 4 – O processo de trabalho do Serviço Social<sup>58</sup> é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais. (ABEPSS, 2006, p. 367-368).

O documento das diretrizes da ABEPSS ainda destaca os princípios que fundamentam a formação profissional, a saber: rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social; adoção de uma teoria social crítica; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; articulação das dimensões investigativa e interventiva; ética como princípio formativo; indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional etc. No que diz respeito à nova lógica curricular, essa foi estruturada a partir de núcleos temáticos, que articulam um conjunto de conhecimentos entre si.

São três os núcleos temáticos: **o núcleo dos fundamentos teórico-metodológicos da vida social, o núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional**. Cada um desses núcleos agrega um conjunto de fundamentos que se desdobram em matérias e estas, por sua vez em disciplinas nos currículos plenos dos cursos de Serviço Social das unidades de ensino. (IAMAMOTO, 1998, p.71, grifos originais).

---

<sup>58</sup> Esse pressuposto de que o Serviço Social tem um processo de trabalho foi uma questão polêmica no interior da categoria, especialmente por estar no texto das Diretrizes Gerais da ABEPSS. Após vários debates, constatou-se “[...] que não existe um processo de trabalho do Serviço Social, visto que o trabalho é atividade de um sujeito vivo, enquanto realização de capacidades, faculdades e possibilidades do sujeito trabalhador. Existe, sim, um trabalho do assistente social e processos de trabalho nos quais se envolve na condição de trabalhador especializado.” (IAMAMOTO, 2008, p.429). No documento elaborado pela Comissão de especialistas essa questão foi abolida.



Esses núcleos foram organizados no sentido de articular um conjunto de conhecimentos, a serem trabalhados por meio dos conteúdos curriculares, que contribuem para o entendimento da realidade social. O núcleo dos fundamentos teórico-metodológicos da vida social é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, considerando o processo de desenvolvimento da sociedade burguesa. O núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira trata o conhecimento da constituição econômica, social, política e cultura brasileira. O núcleo de fundamentos do trabalho profissional remete à constituição do fazer profissional, a partir das condições e relações sociais historicamente estabelecidas. (ABEPSS, 2006).

No que diz respeito à noção de competência, é no núcleo de fundamentos do trabalho profissional que a noção aparece. No documento “Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS”, a competência é mencionada da seguinte forma:

**A competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política** são requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho. (ABEPSS, 2006, p. 379, grifos nossos).

A competência é tratada enquanto exigência do exercício profissional, como capacidade para enfrentar os problemas no cotidiano da atuação. Com as Diretrizes Gerais da ABEPSS, a noção de competência teve forte disseminação na categoria, mesmo com a ausência e/ou insuficiência de tratamento dessa noção no Serviço Social. A noção de competência nessas Diretrizes, por não ter sido objeto de discussão, apresenta-se como auto-definida, conceituada, levando a um pseudo consenso a respeito da sua concepção. Daí a importância de problematizá-la. Imediatamente após a aprovação das Diretrizes da ABEPSS, foi aprovada em 1996, no governo FHC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB<sup>59</sup>), nº 9.394 /1996, que legitimou um novo modelo para a educação nacional.

Neste sentido, inicia-se um amplo processo de discussão, proposição e negociação da LDB a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país, do qual o

---

<sup>59</sup> Conforme Zanetti (s/a), “[...] antes de sua aprovação [LDB], tínhamos vigente quatro legislações educacionais, originadas em períodos distintos da história brasileira - antes e durante a ditadura militar - que tratavam a educação de forma fragmentada, desconsiderando a idéia de Sistema Nacional de Educação (SNE). São elas: 4.024/61, 5.540/68, 5692/71 e 7.044/82 (retira a obrigatoriedade de ensino profissionalizante para o 2º grau).” (p. 1).

Deputado Jorge Hage afirma ser "... o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tenha notícia no Congresso Nacional." O processo de tramitação da nova LDB inicia-se na Câmara Federal em dezembro de 1988. O Dep. Octávio Elísio apresenta o primeiro projeto. Em março de 1989 o Dep. Ubiratan Aguiar, então Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, organiza um Grupo de Trabalho, do qual o emérito Dep. Florestan Fernandes é coordenador e o Dep. Jorge Hage o relator. (ZANETTI, s/a, p. 1-2).

Depois de um longo processo de manobras políticas<sup>60</sup>, foi aprovado o relatório com o texto final da LDB, sem nenhum veto do presidente. Essa Lei estabeleceu as orientações da educação em nível nacional. Embora a LDB tenha sido obra da gestão de FHC, que seguiu as orientações neoliberais do Banco Mundial (BM), ela também foi parte de um processo democrático que envolveu vários segmentos progressistas da sociedade civil, a saber, de docentes, de discentes, de trabalhadores, vários movimentos sociais etc. Com a LDB houve várias mudanças no sistema educativo brasileiro, especialmente no que se refere à educação enquanto espaço de reprodução e acumulação de capital.

Foi através desta lei [LDB] que se iniciou um constante processo de contrarreforma da educação e, ao que cabe ao ensino superior, foi esta lei que decretou a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES), como também do seu financiamento, a fragmentação e enxugamentos dos currículos substituindo os currículos mínimos por diretrizes, a privatização indireta (por meio da venda temporária da força de trabalho e dos serviços executados na universidade pública como, por exemplo, o afastamento de professores para realizar pesquisas em empresas privadas, a utilização de laboratórios públicos com financiamento privado e a privatização das patentes, entre outros), a perda de autonomia financeira, a expansão massiva do ensino privado, o incentivo à abertura de cursos sequenciais e a distância, as reduções orçamentárias e as precarizações das unidades de ensino público. (OLIVEIRA, I. 2015, p.75).

Nessa direção, Oliveira, I. (2015) afirma que a LDB teve como proposta uma diversificação<sup>61</sup> e flexibilização nas modalidades de ensino. A lei permitiu que as universidades tivessem autonomia para fixar os novos currículos dos cursos, obedecendo às diretrizes curriculares. (BRASIL, 1996). Dessa orientação da LDB desdobraram-se o Parecer

<sup>60</sup>“Com a nova legislatura, iniciada com o governo FHC, em 1995, a LDB, a partir de uma manobra do MEC, sofre um golpe regimental. Conforme Bollmann, isto se dá a partir da alegação, por parte do Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), da inconstitucionalidade de uma série de artigos do PL 101/93, na sua maioria referentes ao Conselho Nacional de Educação. (ZANETTI, s/a, p. 2).

<sup>61</sup>No que se refere a educação superior, a LDB, indica a participação das instituições privadas na execução dessa modalidade. Desta forma, “Art. 45º. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.” (BRASIL, 1996, p. 17).

Nº 776/97, o Edital Nº 4/97<sup>62</sup>, que orientam a incorporação das competências nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. O Parecer Nº 776/97 visou assegurar a flexibilidade da formação dos discentes, mediante a elaboração das novas diretrizes curriculares para os cursos, tendo como um dos princípios o reconhecimento de competências e habilidades. O Edital Nº 4/97 convocou as IES a apresentarem as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores, elaboradas por comissões de especialistas indicadas pelas entidades de formação em resposta à solicitação da SESu/MEC. Nesse Edital, a orientação básica para os cursos de graduação foi a incorporação de competências e habilidades nas diretrizes dos cursos. Com isso, se verifica que a LDB deu sustentação para a flexibilização da formação superior, direcionando para a lógica das competências nos documentos referidos. A exigência das competências visa adaptar o perfil profissional às transformações societárias, com vistas a formar um novo tipo de trabalhador, como tratado no capítulo I.

Nessa direção, o MEC reformou os projetos acadêmicos em virtude da

[...] necessidade de sintonizar a Universidade com uma Nova Ordem Mundial, de modo a adaptar diferentes perfis profissionais às contínuas transformações do mercado de trabalho, que se transformará mais rapidamente no próximo milênio, visando a adaptação dos profissionais graduados aos novos paradigmas da sociedade moderna (**o Paradigma Científico-Tecnológico**) para enfrentar o desafio do cenário mundial, que se caracteriza pelo uso de novas tecnologias, pelo processo de globalização, de transformação da geopolítica mundial com o surgimento dos grandes blocos regionais e a falência do comunismo. Urge adequar os cursos a esta situação. (TAFFAREL, 2001, p. 148-149, grifos originais).

A proposta do governo foi de adequar a formação profissional às demandas mercadológicas. As diretrizes curriculares dos cursos foram propostas com a finalidade de atender a essas orientações do MEC, em virtude do novo contexto sócio-econômico capitalista. Com a aprovação da LDB, em dezembro de 1996, foram exigidos que os cursos de graduação reformulassem seus projetos de formação.

Com a promulgação da LDB em dezembro de 1996, através da Lei 9394, a proposta do novo currículo mínimo do Curso de Serviço Social precisou ser adequada às exigências da lei que, dentre outros aspectos, substituiu o currículo mínimo dos cursos de graduação pela definição de Diretrizes Gerais. Sob a coordenação da ABEPSS e através de uma comissão de especialistas, a área do Serviço Social enviou todos os esforços para

---

<sup>62</sup>O Edital 4/97 e o Parecer 776/97 foram tratados no capítulo I deste trabalho, especificamente nas páginas 41, 42 e 43. Nesse capítulo serão retomados alguns pontos da discussão para melhor situar o tema.

assegurar o escopo da sua proposta curricular, elaborando alguns ajustes que permitiram atender às exigências legais, sem alterar os fundamentos, os princípios e o quadro teórico de referência da formação profissional. Todavia, no interregno entre o encaminhamento original de 1996 e a aprovação das Diretrizes em 2001 o processo sofreu revesses, dentre eles a descaracterização da proposta encaminhada pela ABEPSS. Vale ressaltar que nas Diretrizes aprovada pelo MEC, em 2001, foram feitas mudanças substantivas no documento final, descaracterizando o conteúdo das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social elaboradas pela ABEPSS. (MOTA, 2007, p. 60).

A ABEPSS constituiu uma Comissão de Especialistas, formada por professores<sup>63</sup> do Serviço Social, para atender as solicitações do MEC. A primeira comissão teve como tarefa analisar os pedidos de autorização dos cursos de Serviço Social e elaborar os padrões de qualidade para autorização e reconhecimento dos mesmos. Posteriormente, foi formada outra comissão<sup>64</sup>, nomeada pelo secretário de Ensino Superior do MEC, pela Portaria Nº 48 de 10/03/98. A segunda comissão teve a tarefa de propor as diretrizes para a área do Serviço Social, considerando a diversidade e flexibilidade nos cursos oferecidos pelas IES. (WERNER, 2010).

O trabalho dos especialistas da segunda comissão foi realizado em parceria com as entidades representativas da categoria, CFESS e ENESSO. A proposta foi de refletir sobre as diretrizes, já aprovadas pela ABEPSS, e explicitar conforme orientação do MEC, os seguintes pontos: perfil dos formandos; competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; organização do curso; conteúdos curriculares; formato do Estágio Supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) e atividades complementares previstas. A partir dessas orientações, o documento reformulado foi intitulado “Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social”, ficando assim definido o perfil do bacharel em Serviço Social:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios

<sup>63</sup> Para a primeira comissão foram convidadas: Marilda Iamamoto, Maria Rachel Tolosa Jorge, Marina Maciel, Maria Marieta dos Santos Koike e Mariangela Belfiore Wanderley. (WERNER, 2010).

<sup>64</sup> A segunda comissão foi formada por: Maria Bernadete Martins Pinto Rodrigo, Mariangela Belfiore Wanderley e Marilda Iamamoto. (WERNER, 2010).

norteadores do Código de Ética do Assistente Social. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL, 2006, p. 348).

Esse trecho do perfil do bacharel disposto no documento da Comissão de Especialistas especifica que o profissional deve desenvolver capacidades como ser competente em sua área, desenvolvendo capacidades criativa e propositiva. A noção de competência como é apresentada nesse perfil, caso não seja problematizada e debatida e contextualizada, pode dar margem a uma aproximação ao discurso da lógica das competências preconizado pelos órgãos oficiais e pelos setores privados.

Entretanto, quando o documento trata das competências e habilidades, o faz a partir de uma base teórico-conceitual que não deixa margem para aproximações com a concepção defendida e difundida pela lógica do capital, conforme pode ser observado na citação abaixo:

**A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à: apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país; compreensão do significado social da profissão** e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL, 2006, p. 348-349, grifos nossos).

As competências e habilidades de acordo com o documento da Comissão de Especialistas estão em consonância com o que prevê a Lei de Regulamentação da profissão (nº 8.662/1993), e estabelece as seguintes competências técnico-operativas:

formular, executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil; elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; realizar estudos sócio-econômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social; exercer funções de direção em organizações públicas e

privadas na área de serviço social; assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino; supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL, 2006, p. 349-350).

Apesar da direção que deve ser dada no processo de formação profissional com vistas ao desenvolvimento e apropriação das competências e habilidades acima citadas, a ausência e/ou insuficiência do debate acerca da noção de competência a partir dos documentos normativos do Serviço Social pode comprometer tal direção. O que não é difícil de ocorrer frente às determinações históricas do contexto atual, conforme referido em momento anterior. As dificuldades que vêm incidindo sobre o mercado de trabalho e a atuação dos assistentes sociais são elementos concretos e ameaçadores, podendo resvalar em uma atuação mais "competente" para o capital.

Ademais, no contexto de flexibilização e transformação das relações de trabalho, o campo educacional realizou mudanças para adequar-se à lógica das competências. Na educação superior, tal lógica se espalhou forte e especificamente por meio das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, cuja função foi a flexibilização dos conteúdos curriculares.

**A proposta do ensino superior por competência substitui o foco no conhecimento com valor maior em favor das capacidades instrumentais. A tendência é deslocar o centro de interesse dos conteúdos teóricos para outros de caráter instrumental, centrados na prática e no sistema produtivo, sensíveis às exigências do mercado.** Para obter “maior eficiência com o menor gasto público” preconiza-se a avaliação por competências: **comunicação verbal e escrita, trabalho em equipe, criatividade, capacidade de pensamento visionário, recursividade e capacidade de ajuste a mudanças** (Banco Mundial, 2003). (IAMAMOTO, 2014, p. 626, grifos originais).

Com a adequação das diretrizes à lógica das competências, o MEC adere à proposta defendida pelo capital, em parceria com o BM e a UNESCO. Nesse sentido, os cursos de graduação passam a flexibilizar seus projetos pedagógicos para corresponderem às determinações do MEC. Nesse processo, a Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social enviou o documento para ser apreciado, mas não foi aprovado na íntegra pela SESu/MEC. Essa instituição deu um Parecer (Nº. 492/2001) com mudanças substantivas em relação ao documento enviado pelos especialistas da ABEPSS.

[...] [No] momento de aprovação das diretrizes curriculares pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, estas foram esvaziadas da

concepção original de formação crítica presente nas diretrizes curriculares aprovadas pela ABEPSS e pelas unidades de ensino em 1996. [...] O primeiro golpe do CNE, que não foi só do Serviço Social e atingiu outros cursos, foi não ter aprovado a carga horária mínima que estava nas diretrizes da ABEPSS que era de 2.700 horas mais 15% de estágio, o que totalizava um curso de, no mínimo 3.105 horas, sendo que destas, apenas 5% poderiam ser realizadas em atividades complementares. [...] Outra importante alteração feita pelo CNE nas diretrizes curriculares foi suprimir os conteúdos de matérias e disciplinas e apenas indicar sucintamente os tópicos que devem estruturar o projeto pedagógico, conforme consta no Artigo 2º da referida Resolução: “O projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecido pelo curso de Serviço Social deverá explicitar: a) perfil dos formandos; b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a organização do curso; d) os conteúdos curriculares; e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso; f) as atividades complementares previstas. (BOSCHETTI, 2004, p. 23).

As alterações do MEC abrem possibilidades efetivas de flexibilização nos projetos pedagógicos em direções distintas do preconizado pelas Diretrizes Gerais da ABEPSS, o que se constituiu em sérios prejuízos para a formação profissional. Esse fato é agravado quando se constata que mais de 70%<sup>65</sup> dos cursos de Serviço Social no Brasil são ofertados pelo setor privado, setor mais beneficiado com as orientações do MEC para o ensino superior. Com isso, a compreensão de competência fica a cargo dos elaboradores dos projetos pedagógicos das IES privadas, podendo coadunar com a noção defendida pelo capital e órgãos oficiais, cujo tom é preparar o perfil de trabalhador funcional e polivalente ao sistema, capaz de mobilizar múltiplas capacidades em prol das demandas do mercado profissional.

No que diz respeito às competências e habilidades, o documento do MEC as divide em gerais e específicas. Em relação às competências gerais consta:

A formação profissional deve viabilizar uma capacidade teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividade técnico-operativas com vistas à: **compreensão do significado social da profissão** e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; **identificação das demandas presentes na sociedade**, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social; **utilização dos recursos** de informática. (MEC, 2006, p. 401, grifos originais).

---

<sup>65</sup> “[...] os Censos de 2009 a 2013 revelam um crescimento de 943.293 matrículas no ensino superior privado neste período, enquanto 408.663 foram realizadas no setor público no mesmo período. A dimensão do setor privado no ensino superior brasileiro está evidenciada no gráfico abaixo (gráfico 3) revelando que no referido período, 74% das matrículas foram realizadas em suas instituições, exceto no ano de 2012 que caiu para 73%.” (ARANHA, et.al. 2015/2016, p.18).

Nesse quesito, o documento exclui alguns pontos propostos no documento da Comissão de Especialistas, a saber, apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade e análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país.

No que se refere às competências específicas, o documento dispõe:

A formação profissional deverá desenvolver a capacidade de: **elaborar, executar e avaliar planos**, programas e projetos na área social; **contribuir para viabilizar e participação** dos usuários nas decisões institucionais; **planejar, organizar e administrar** benefícios e serviços sociais;. **realizar pesquisas** que subsidiem a formulação de políticas e ações profissionais; **prestar assessoria** e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matérias relacionadas às políticas sociais e à garantia de direitos civis, políticos e sociais da coletividade; **orientar a população** na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; **realizar visitas**, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social. (MEC, 2006, p. 401-402, grifos originais).

Nesse trecho foram suprimidas algumas competências exigidas no documento da Comissão de Especialistas, como: realizar estudos sócio-econômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino e supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social.

Além desses documentos já analisados, a Política Nacional de Estágio (PNE) merece destaque no que diz respeito à incorporação das competências. A PNE, fruto de um debate coletivo da categoria, foi deliberada pela ABEPSS, por constatar a necessidade de uma política de estágio na área de Serviço Social, na perspectiva de fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem dos discentes, evidenciando a unidade teoria-prática.

A construção coletiva desta Política Nacional de Estágio (PNE), certamente, encontra, no contexto atual, a urgência na defesa de um projeto profissional vinculado a um projeto de sociedade no horizonte estratégico da ampliação dos direitos, na direção da emancipação humana. A discussão sobre esta Política iniciou-se com o lançamento, em maio de 2009, do documento-base que subsidiou o amplo debate coletivo, ocorrido em todo o país em eventos realizados entre os meses de maio e outubro do corrente ano, que discutiram o referido documento e encaminharam propostas para a versão final da PNE. Essas contribuições foram debatidas nas seis oficinas regionais de graduação da ABEPSS. Esse processo coletivo de debates demonstra o caráter mobilizador e estratégico da PNE na defesa do projeto de formação profissional e instrumento de luta contra a precarização do ensino superior. Neste sentido, a resposta das Unidades de Formação Acadêmicas (UFAs), professores, estudantes e assistentes sociais ao chamado da ABEPSS foi significativa e propositiva, tornando a construção da PNE um elemento de



mobilização efetiva em todo Brasil, conforme demonstram os dados relativos aos debates ocorridos no país que discutiram a Política: 80 eventos, que contaram com a participação de 175 UFAs e 4.445 participantes. (PNE, 2010, p. 1-2).

A construção da PNE foi muito importante para responder a alguns anseios da categoria, servindo como instrumento de enfrentamento para a conjuntura desfavorável, expressa através do processo de reestruturação do capital, da precarização do trabalho e da reforma do ensino superior. Essa política reforça a consonância com os valores universais, especialmente o direito a educação gratuita, laica e de qualidade, bem como a defesa de um projeto societário para além do capital. No cenário de precarização da educação e do trabalho, a discussão do estágio supervisionado, ancorado nas diretrizes curriculares da ABEPSS, tornou-se tarefa urgente.

Essa proposta de estágio tem uma lógica curricular: a superação da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, de forma a permitir intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Isso constitui, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência para o pensar crítico, a dúvida, a investigação e a busca de soluções. Para esse ponto, precisa convergir a análise da indissociabilidade entre supervisão e estágio, formação e exercício profissional, princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares. Dessa forma, no âmbito técnico-instrumental, os pressupostos teóricos que informam a construção de um dado projeto de formação profissional não estão dissociados. (LEWGOY, 2013, p. 74).

O estágio deve proporcionar ao discente o conhecimento da realidade no qual está inserido e que vai atuar, verificando as contradições dos espaços sócio-ocupacionais, a partir de uma perspectiva de totalidade.

O estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do (a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social, que vem se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais. (PNE, 2010, p. 11).

Conforme a PNE (2010), os princípios que norteiam o estágio em Serviço Social são: indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; articulação entre formação e exercício profissional; unidade entre teoria-prática; articulação

entre universidade e sociedade; interdisciplinaridade; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo etc.

A concepção de estágio supervisionado na PNE afirma e consolida o preconizado nas Diretrizes Gerais da ABEPSS. Essa política aponta questões fundamentais para os envolvidos no processo de estágio, seja o estagiário, o supervisor de campo e o supervisor acadêmico. Orienta também para as principais atribuições desses sujeitos no desenvolvimento das atividades, ancoradas nas dimensões que compõem a profissão.

O estágio supervisionado ao se vincular à formação em Serviço Social, não pode ser reduzido à mera preparação de tarefas, ação atrelada à burocracia, aos ditames mecânicos, rotineiros e essencialmente técnicos. Esse processo apresenta como pressupostos: a) construção do perfil profissional pretendido, crítico, criativo, propositivo, investigativo, comprometido com os valores e princípios que norteiam o projeto ético-político profissional; b) estágio realizado conjuntamente pelo (a) supervisor (a) acadêmico (a) e de campo, requerendo encontros periódicos/sistemáticos entre estes(as); c) supervisão direta de estágio em Serviço Social como atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais; d) processo coletivo de ensino-aprendizagem, no qual se realiza observação, registro, análise e atuação do(a) estagiário(a) no campo de estágio, bem como avaliação do processo de aprendizagem; [...]. (LEWGOY, 2013, p.85).

No que diz respeito à noção de competência, na PNE, ela aparece em diversas partes do texto, como nos princípios norteadores do estágio, na relação com o estagiário e com o supervisor de campo. A competência é abordada como uma capacidade que os envolvidos no processo de estágio devem possuir para ter melhor desempenho nas suas atividades, sendo, portanto, um atributo a ser aprimorado no fazer profissional.

Desde então [no contexto da universidade atual], tais fundamentos teórico-metodológicos e direção ético-política refletem-se na produção acadêmica, na inserção social e política da categoria, nas lutas pela consolidação da democracia no Brasil, bem como nos investimentos na formação acadêmica, que vem exigindo constante aprofundamento intelectual e **aperfeiçoamento das competências que envolvem o fazer profissional**, comprometido com a formação generalista e humanista, que recusa a fragmentação dos processos sociais e o seu descolamento da forma de produção capitalista. Portanto, na contra-corrente da colagem da formação profissional às leis do mercado, a formação deve dirigir-se para a construção de alternativas e estratégias profissionais que contribuam para a defesa dos interesses da classe trabalhadora. Tal direção opõe-se à redução da formação ao mero desenvolvimento da racionalidade técnico-instrumental, o que exige do estágio supervisionado curricular, possibilitar experiências que ultrapassem o atendimento exclusivo das novas demandas do mercado de trabalho, **ampliando os horizontes da formação do profissional com o desenvolvimento de competências técnico-operativas, compromisso**

**ético-político e sustentação teórico-metodológica, [...] (PNE, 2010, p. 10, grifos nossos).**

No que se refere aos princípios norteadores da realização do estágio, a competência aparece como um princípio que deve ser concretizado na formação e no cotidiano profissional. “Não podemos deixar de ressaltar, também, o compromisso com a qualidade dos serviços prestados, **a competência e o pluralismo como princípios que precisam se objetivar no cotidiano profissional e nas vivências de estágio.**” (PNE, 2010, p. 12, grifos nossos).

Mais uma vez a noção de competência aparece no texto da PNE:

O estágio supervisionado no curso de Serviço Social apresenta como uma de suas premissas oportunizar ao (a) estudante o estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e **o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão**, bem como o reconhecimento do compromisso da ação profissional com as classes trabalhadoras, neste contexto político-econômico-cultural sob hegemonia do capital. [...]. [O estágio supervisionado] caracteriza-se pela atividade teórico-prática, efetivada por meio da inserção do(a) estudante nos espaços sócio-institucionais nos quais trabalham os(as) assistentes sociais, capacitando-o(a) nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para o exercício profissional. Tal processo vincula-se às UFAs por meio da coordenação do estágio e docentes supervisores, devidamente articulados às coordenações de curso ou departamentos, **impulsionando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional**, [...]. [O estágio supervisionado] configura-se em um processo coletivo de ensino-aprendizagem, no qual se realiza a observação, registro, análise e acompanhamento da atuação do (a) estagiário (a) no campo de estágio, bem como a avaliação do processo de aprendizagem discente, **visando a construção de conhecimentos e competências para o exercício da profissão**. [...]. O compromisso com a profissão é elemento que, no âmbito da competência profissional, prima pela qualidade dos serviços prestados à população (PNE, 2010, p. 14-15-16, grifos originais).

Por fim, a PNE (2010) apresenta a noção de competência como atribuições do supervisor de campo e do estagiário, como se verifica a seguir:

**Do (a) Supervisor(a) de Campo:** 3-Certificar se o campo de estágio está na área do Serviço Social, em conformidade **às competências e atribuições específicas**, previstas nos artigos 4º e 5º da Lei 8.662/1993, objetivando a garantia das condições necessárias para o que exercício profissional seja desempenhado com qualidade e **competência técnica** e ética, requisitos fundamentais ao processo de formação do estagiário; 4-Oportunizar condições institucionais para o desenvolvimento das **competências e habilidades** do(a) estagiário(a), assumindo a responsabilidade direta das ações desenvolvidas pelo Serviço Social na instituição conveniada; [...]. **Do**

**(a) estagiário (a): 4-Agir com competência técnica e política** nas atividades desenvolvidas no processo de realização do estágio supervisionado, requisitando apoio aos supervisores, de campo e acadêmico, frente a um processo decisório ou atuação que transcenda suas possibilidades; (PNE, 2010, p. 21-22- 23, grifos originais).

A recorrente menção da noção de competência na PNE indica a relevância dessa noção para os envolvidos no processo de estágio. Chama a atenção o fato de ser bastante abordada na política, mas sem qualquer problematização sobre o tema, para que fique evidente de que competência se trata. Por ser um tema bastante utilizado no Serviço Social, tanto no âmbito da formação, como do exercício profissional, a noção de competência merece maior atenção por parte da categoria, no sentido de refletir sobre os seus fundamentos. É nessa perspectiva que no próximo capítulo, verificar-se-á como o Serviço Social vem tematizando essa questão, a partir de produções acadêmicas elaboradas no período de 2000 a 2014.

### CAPÍTULO III

#### A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO SERVIÇO SOCIAL (2000-2014)

Esse capítulo aborda como vem sendo tematizada a noção de competência no Serviço Social, a partir das análises de teses e dissertações da área que se debruçaram sobre o tema.

### *3.1 A noção de competência nas dissertações e teses pesquisadas*

Em função de determinações e apropriações da noção de competência no cenário contemporâneo, conforme debatido no primeiro capítulo desse estudo, considera-se que a noção de competência no Serviço Social tem relevância para a profissão, inclusive por ser uma noção incorporada no aparato legal da profissão, Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993; Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS/1996, Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social/ Comissão de Especialistas em Ensino e Serviço Social/1999, Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social/MEC/2002 e Política Nacional de Estágio (PNE) /2010.

No processo de levantamento das dissertações e teses que trazem a competência como palavra-chave das investigações, verificou-se um número escasso de trabalhos que se debruçaram sobre essa noção. Foram identificados apenas cinco produções acadêmicas que versaram sobre essa questão, das quais, quatro dissertações (ARAÚJO, M. 2005; ALMEIDA, 2006; SOUZA, 2013; RAMON, 2013) e uma tese (WERNER, 2010). A análise do material levantado se deu a partir de três eixos, a saber: compreensão de competência; debate teórico que apresenta sobre a noção de competência e tematização da noção de competência no Serviço Social. Para dialogar com a sistematização que as autoras realizaram sobre a noção de competência, recorreu-se aqui a citações diretas com a finalidade de transmitir fielmente as suas reflexões. A exposição da análise será feita obedecendo a ordem de publicação de cada estudo.

O trabalho de Maria Figuerêdo de Araújo (ARAÚJO, M., 2005), denominado “A construção/reconstrução das competências profissionais do assistente social diante da gestão do Serviço Social da Indústria – SESI – a partir dos anos 90”, teve as seguintes palavras-chaves: Competências. Serviço Social. Qualificação profissional. Desqualificação profissional. Reestruturação produtiva. Estado. SESI. Serviços. Gestão. O título e as palavras-chaves indicam a importância do debate das competências para o estudo. O objetivo geral foi “compreender o processo de construção/reconstrução das **competências** do assistente social

no SESI, desenvolvido a partir de meados dos anos 90.” Para respondê-lo foram elaborados três objetivos específicos, a saber,

detectar as **competências** exigidas do assistente social no SESI, Natal/RN a partir de meados dos anos 90; desvendar as estratégias que a gestão do SESI se utiliza no processo de construção/reconstrução das **competências** do assistente social; analisar os mecanismos utilizados pelos assistentes sociais no processo de construção/reconstrução de **competências profissionais** no espaço- sociocupacional do SESI. (ARAÚJO, M., 2005, p. 22-23, grifos nossos).

O trabalho foi constituído da introdução, três capítulos e considerações finais. Chama a atenção o fato da discussão das competências perpassar os três capítulos.

**CAPÍTULO 1** - A emersão do SESI: Sua gestão e as competências exigidas do assistente social... 31. **1.1** - O surgimento do SESI e o Serviço Social... 31. **1.2**- A trajetória histórica do SESI/RN e as competências exigidas do assistente social... 39. **1.2.1**- O SESI/RN no período entre os fins de 40 até a década de 50... 42. **1.2.2**- O SESI/RN no período entre 1960 a 1979... 47. **1.2.3**- O SESI/RN na década de 80... 53. **CAPÍTULO 2**- A gestão do SESI na atualidade e as novas competências do assistente social... 58. **2.1**- O SESI/RN a partir dos anos 90... 59. **2.2**- A inserção do assistente social no SESI, Natal/RN hoje e as competências que lhe são exigidas... 76. **CAPÍTULO 3**- A gestão do SESI, Natal/RN e a construção/reconstrução das competências do assistente social... 91. **3.1**- A rotina de trabalho do assistente social no SESI, Natal/RN e o processo de construção/reconstrução de competências... 91. **3.2**- As competências do assistente social no SESI, Natal/RN: processo de (re)qualificação profissional...108. (ARAÚJO, M., 2005, p. 13, grifos nossos).

A argumentação desenvolvida ao longo dos capítulos evidencia que Araújo, M. (2005) problematizou o tema, contextualizando-o historicamente com base nas determinações do real. O capítulo I abordou o surgimento do SESI no Brasil, sua gestão e a relação com a institucionalização do Serviço Social, com foco nas competências exigidas ao assistente social. A autora salienta que no período de 1949 a 1980 não havia o discurso das competências profissionais, mas já existia uma preocupação com a intervenção profissional diante das situações de trabalho. No capítulo II, analisou a gestão do SESI/RN a partir dos anos 1990, problematizando o reordenamento dos processos de trabalho, voltado para a construção/reconstrução de competências de seus trabalhadores, entre eles, o assistente social. Apresentou ainda as competências que são exigidas para o profissional do Serviço Social. No capítulo III, discorreu sobre o processo de construção/reconstrução das competências do assistente social no SESI.

No início do percurso teórico sobre a discussão das competências, a autora afirma:

pode-se perceber que dos finais de 40 até os anos 80 há um movimento que impõe uma constante construção/reconstrução de competências para o assistente social, movimento esse que é fruto tanto das determinações macrossociais que refletem na organização SESI/RN, haja vista as políticas sociais implementadas na organização, como também decorrente de modificações nas perspectivas teórico-metodológicas que o Serviço Social assume em seus projetos profissionais nas diferentes épocas. (ARAÚJO, M., 2005, p. 57).

Constatou que no período citado o debate em torno das competências profissionais era incipiente, mas que já havia uma inquietação com o tema. Para ela, foi a partir dos anos 1980 que a discussão tomou centralidade no mundo empresarial e na academia, especialmente pelas transformações advindas do mundo do trabalho:

[...] nas últimas décadas, em razão das significativas mudanças na estruturação dos processos de trabalho, passa-se a requerer o trabalhador não apenas para um posto de trabalho específico, mas sim para **administrar** diversas situações previstas e imprevistas de trabalho, o que torna evidente a requisição de um profissional polivalente com competências que venham responder às novas demandas de trabalho. (ARAÚJO, M., 2005, p. 16, grifos originais).

Corroborar-se com Araújo, M. (2005), quando evidencia que as mudanças na organização produtiva foram a base para o fortalecimento da lógica das competências, especialmente com a exigência de mobilização de várias capacidades do trabalhador, em função dos processos de valorização e da lucratividade. Nesta perspectiva, há concordância com Ramos (2002, p. 24) a respeito da compreensão da noção de competência “[...] como uma nova mediação ou como mediação renovada pela acumulação flexível do capital. Entende essa noção não como ideia, mas como processo concreto que se manifesta e se esconde uma essência nas relações sociais de produção.” A nova gestão da produção requisita um trabalhador/colaborador preocupado com a empresa.

Sob a lógica das competências, procura-se mobilizar o trabalhador em todas as suas dimensões, intelecto, força física, emoções, atitudes, habilidades etc, na produção. Resgate-se aí que é indispensável a utilização de certo saber para que se possa desenvolver determinada tarefa de forma competente. À competência se associam saberes técnicos, saber-fazer (enquanto habilidade na realização de tarefas) e saber-ser (enquanto conjunto de comportamentos e atitudes economicamente úteis). (ARAÚJO, R. 1999, p. 16).



Araújo, M. (2005) formulou sua própria compreensão de competência, fundamentada em autores de outras áreas do conhecimento, como Hirata (2002), Paiva (2001), Oliveira (2003) etc. Sua elaboração sobre competência indica que essa noção se transforma de acordo com o desenvolvimento de cada contexto histórico. Para ela, a competência é entendida como **“a capacidade para agir diante de situações previstas e imprevistas no ambiente de trabalho em um determinado contexto sócio-histórico.”** (ARAÚJO, M., 2005, p. 66, grifos originais).

Ao tratar os determinantes da noção de competência, Araújo (2005) traz importantes contribuições para o Serviço Social, com adensamento teórico acerca dos fundamentos dessa noção. Assim, a lógica das competências

[...] faz parte de uma reestruturação no mundo do trabalho mais ampla, em que o capital busca dar respostas às suas próprias crises e encontra como estratégia a substituição gradativa de uma produção em massa sem muita preocupação com a qualidade para uma produção em pequena escala, flexível e atenta às demandas do consumidor. Além disso, provoca mudanças nas redes de comunicação e na divisão social do trabalho, através da diminuição da divisão hierárquica dentro das organizações institucionais, do estabelecimento do encargo de mais de uma função para o mesmo trabalhador – a polivalência, da terceirização e da flexibilização das relações de trabalho, numa perspectiva de restaurar economicamente o capital. (ARAÚJO, M., 2005, p.60).

Em sua análise, a autora ainda afirma:

Ressalte-se que esse debate sobre a competência na contemporaneidade é polêmico e envolve uma dimensão ideológica, pois, como mostra Hirata (2002), demanda relações pouco formalizadas, pouco negociadas, sem acordos sindicais, com tendência a uma relação bilateral (trabalhador individual e recursos humanos), o que exacerba o aspecto de individualização e desmobiliza os acordos coletivos. Assim, compreende-se que qualquer reflexão voltada para a competência exige um pensar sobre uma relação intrínseca: a capacidade para agir dos profissionais; e, sobre o contexto sócio-histórico em que esta é reconhecida como tal a fim de que o termo competência não fique vazio, sem significação precisa, mas revele o caráter ideológico em que está revestido. (ARAÚJO, M., 2005, p. 21).

Na transcrição do texto é perceptível a abordagem aprofundada que a autora faz sobre a noção de competência, ultrapassando o nível descritivo e superficial. Nessa direção, ela aponta ainda as matrizes teóricas que orientam a lógica das competências, a saber, a matriz funcionalista, a condutivista/behaviorista, a matriz construtivista e a matriz teórico-conceitual crítico-emancipatória; além de versar sobre o debate da qualificação profissional e sua relação com a competência, nos limites do capitalismo contemporâneo. No que diz respeito à

qualificação, Araújo, M. (2005) utilizou a análise de Deluiz (2003) para fundamentar a sua argumentação.

De acordo com Deluiz (2003, p.2), trata-se de uma progressiva substituição de conceitos na qual o termo qualificação, relacionado à educação escolar, formação técnica e experiência profissional, cede progressivamente lugar no mercado de trabalho para o modelo de competências no qual: Importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador assumem extrema relevância. (ARAÚJO, M., 2005, p. 16).

Ainda sobre a qualificação, Araújo M.(2005) abordou a posição de Paiva (2000) sobre o assunto.

Note-se ainda que, como mostra Paiva (2000), a sociedade hoje vive mudanças que impulsionam o uso do conceito de competência ao invés de qualificação. O conceito de qualificação está intrinsecamente ligado à sociedade industrial, ao assalariamento e vincula-se aos conhecimentos comprovados através de provas e papéis. A competência, por seu turno, está vinculada à comprovação prática de capacidades desenvolvidas pelo indivíduo no ambiente de trabalho, incluindo virtudes e habilidades pessoais que melhor se adaptem às novas situações de trabalho. Nesse sentido o que hoje o mercado de trabalho convoca como competências podem ser bem diferentes do que o profissional tinha antes em termos de qualificação. (ARAÚJO, M. 2005, p. 66).

Diante da análise da autora, entende-se a necessidade dos trabalhadores se adaptarem às novas exigências do mercado de trabalho. Ela chama a atenção para o fato de que “[...] trata não apenas de uma ressignificação do termo qualificação, mas também uma ressignificação na própria cultura do trabalhador, quando hoje se fala em um novo *modelo* de trabalhador.” (ARAÚJO, M., 2005, p. 67, grifo original). A reflexão apresentada direciona para a mudança do conceito de qualificação para o de competência. A importância de problematizar esse debate da relação qualificação/competência demonstra a preocupação com o debate em torno da noção de competência.

Ademais, destaca-se no trabalho em exame a referência ao modelo de competências, articulando-o ao Serviço Social, conforme abaixo:

Para a conformação desse **modelo** [de competências], surgem tanto no meio escolar quanto no empresarial novos desafios referentes à construção/reconstrução de competências profissionais, sendo nesse processo visualizado um jogo de interesses entre as determinações das

organizações produtivas e princípios das categorias profissionais. Essa dinâmica é concreta na realidade particular do SESI, Natal/RN, na qual as competências dos assistentes sociais são construídas/reconstruídas ao longo dos anos a partir de um processo de formação profissional influenciado por diversos âmbitos da vida pessoal e social do indivíduo mediado pelo trabalho profissional e desenvolvido a partir de requisições organizacionais. (ARAÚJO, 2005, p. 17, grifo original).

Ela destaca a necessidade de reflexão sobre o “valor” dessas competências para o profissional, tendo em vista a perspectiva ética e propositiva preocupada com o projeto ético-político da profissão. Nesse sentido, Araújo, M. (2005) traz à tona o tema das competências, de modo fundamentado, ao tempo em que ressalta a sua importância para o Serviço Social.

[...] o assistente social tem a possibilidade de fazer uma leitura do que une e aproxima e do que distancia na relação entre competências exigidas pelo órgão empregador e pelo projeto ético-político da profissão e, assim, (re) construir não só as competências exigidas pela organização, mas também outras, buscando inclusive garantir a operacionalização **numa perspectiva crítica das competências contidas no artigo 4º da Lei 8.662/93** [...] (ARAÚJO, M., 2005, p.116-117, grifos nossos).

A autora explica a necessidade de operacionalizar as competências, citadas<sup>66</sup> na Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662, de forma crítica, ultrapassando a atuação pragmática imposta pelo cotidiano institucional e demandada pela maioria dos órgãos empregadores.

Trata-se de uma conjuntura que dificulta a construção de uma competência defendida pelo projeto ético-político da profissão de Serviço Social hegemônico, que deve mobilizar de forma articulada as dimensões teórico-técnicas e ético-políticas, permitindo ao profissional um olhar crítico sobre

<sup>66</sup> Araújo, M. cita o artigo 4º da Lei de Regulamentação que dispõe sobre as competências profissionais. I- elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; II- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil; III- encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e população; IV- (VETADO); V- orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos; VI- planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais; VII- planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; VIII- prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo; IX- prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; X- planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social; XI- realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública e indireta, empresas privadas e outras entidades. (BRASIL, 1993, p. 33-34).

as demandas postas com uma escolha teórico-metodológica que o faça tomar posicionamentos éticos e que garanta, em meio às possibilidades da realidade, a garantia da justiça, a ampliação de direitos, dentre outros valores amplamente negados na sociedade brasileira. Em outras palavras, não basta ao assistente social ser competente no nível operativo instrumental, que é necessário para a “sobrevivência da profissão” (GUERRA, 2005, p.7), mas é necessário que ele procure extrapolá-la para outro que o possibilite entender **o que, o por que, quando, como e para que** das questões com as quais se depara no cotidiano, através do alcance de um nível intelectual baseado numa racionalidade crítica. (ARAÚJO, M., 2005, p. 116, grifos originais).

A autora atenta para a dificuldade dos profissionais em desenvolverem as competências resguardadas pela profissão numa conjuntura adversa. A atuação profissional deve estar baseada em posturas críticas que direcionem a intervenção na perspectiva de viabilização dos direitos sociais. Assim, faz-se necessário que o assistente social seja “capaz de desvendar os nexos que existem entre o que se demanda na organização institucional e os referenciais teórico-metodológicos e ético-políticos da profissão para não cair nos **achismos** quanto ao **que** faz e **como** desempenha a sua profissão.” (ARAÚJO, 2005, p.118, grifos originais).

É preciso reforçar mais uma vez a importância do trabalho de Araújo, M. (2005) para o Serviço Social no que diz respeito à noção de competência. Para ela o entendimento das competências deve perpassar pela relação intrínseca entre a capacidade de agir dos profissionais e o contexto sócio-histórico em que tal noção é apropriada. Nessa perspectiva, Araújo, M. (2005) inova na reflexão sobre o tema, ultrapassado o nível descritivo ao captar as mediações que sobre ele incidem.

O estudo de Denise Maria Fank de Almeida (ALMEIDA, 2006), intitulado “A efetivação das competências e atribuições legais na atividade profissional dos assistentes sociais da secretaria municipal de assistência social da prefeitura municipal de Londrina – PR”, teve como palavras-chaves: Serviço Social. Lei de regulamentação da profissão. Artigos 4º e 5º. Assistente social. Exercício profissional. A menção das competências no título e o artigo 4º da Lei de Regulamentação nas palavras-chaves sinalizam uma inquietação com o tema. Além disso, o objetivo geral foi: “verificar a efetivação das **competências** e atribuições legais na atividade profissional dos assistentes sociais da Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Londrina.” (ALMEIDA, 2006, p.7, grifos nossos). Com os seguintes objetivos específicos:

Analisar as atividades do assistente social, primeiro, para verificar se existe, de fato, distância entre a prática profissional do assistente social e a

efetivação da Lei que regulamenta a profissão. Em seguida, analisar se a lei pode ser um instrumento de afirmação profissional ou se é apenas letra morta burlada a toda hora. E, finalmente, elaborar material sistematizado sobre o processo histórico de revisão da lei, que até hoje é inexistente. (ALMEIDA, 2006, p.15).

O trabalho foi constituído por: introdução, três capítulos e considerações finais. Na estruturação dos subitens dos capítulos destaca-se o insuficiente tratamento no que diz respeito ao debate das competências. Elas aparecem no interior dos subitens “3.4 A nova Lei 8.662/93 (artigos 4º e 5º)... 39-41 e 3.5 Classificações dos artigos 4º e 5º... 42-46.” (ALMEIDA, 2006, p.11). O trato dado as competências foi feito de forma superficial, sem realizar qualquer debate teórico sobre o tema. A autora apenas mencionou o que se compreende por competência, utilizando uma citação de Terra (1998), no Parecer Jurídico n. 27/1998, do CFESS.

COMPETÊNCIA: 1 –Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões. 2 – Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos, fazer determinada coisa, capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. (TERRA, 1998, p. 3, apud ALMEIDA, 2006, p. 42).

A alusão à compreensão de competência é insuficiente para tratar desse debate. A lacuna de problematização da noção de competência no trabalho de Almeida (2006) é evidente, além de gerar dúvidas sobre quais competências ela está se referindo, especialmente pela disseminação da lógica das competências que ganhou relevo com o processo de reestruturação produtiva e suas implicações no mundo do trabalho.

Reafirma-se mais uma vez a necessidade de aprofundamento teórico sobre tal noção, abordando os determinantes sócio-históricos que a constituem. Nessa direção é preciso entender que o fenômeno

[...] da noção de competências não se encontra, portanto, isolado do conjunto das transformações societárias mais amplas, não sendo também exclusivo da realidade brasileira. Ele recebe, ainda, os influxos de um processo de homogeneização ideológica mundial, que na literatura crítica francesa recebe a denominação de "pensamento único", ao pretender dar respostas universais para problemas, que aparentemente são gerais, mas que fundamentalmente diferem à medida que se percebe que eles atingem diversamente as classes sociais, os países, as instituições, os gêneros, as etnias e as faixas etárias. (MACHADO, 2002, p. 93).

Ao abordar as competências no seu estudo, Almeida (2006) a vincula à Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993, citando o Art. 4º que dispõe sobre as competências profissionais, mesmo sem problematizar tal artigo. “**A lei que regulamenta o Serviço Social apresenta, nas competências e atribuições privativas,** o complexo que compõe sua área de intervenção: as políticas sociais, nas quais a ação do assistente social se move e articula como atividade prático-operativa.” (ALMEIDA, 2006, p. 41, grifos nossos). Essa tendência de associar as competências à dimensão prática da profissão possivelmente está articulada ao caráter interventivo do Serviço Social. Como afirma Iamamoto:

O discurso que fundamenta a formação por competência pode encontrar na cultura profissional do Serviço Social uma ambientação favorável à sua difusão em decorrência de seus vínculos com a empiria e certa mitificação da “prática profissional”. Considerando a dimensão teórico-prática da profissão, é fácil associar as competências específicas por ela requeridas à integração entre o **saber, o saber--fazer e o saber ser**. (IAMAMOTO, 2014, p.627, grifos originais).

Por ser a competência uma dimensão fundamental no marco legal da profissão, é necessário dar maior atenção ao debate que a envolve e tratá-la nos seus fundamentos, contextualizando-a social e historicamente, o que, se considera, não foi feito pela autora.

O trabalho de Rosiléa Clara Werner (WERNER, 2010), intitulado “Desafios contemporâneos na formação profissional: o desenvolvimento de competências e habilidades no Serviço Social,” teve as seguintes palavras-chaves: Serviço Social. Ensino superior. Formação profissional. Competências e habilidades. Diretrizes curriculares. Projeto político-pedagógico. Projeto ético-político profissional. O título e as palavras-chaves apontam a importância da noção de competência para o estudo. O objetivo geral foi “verificar como se dá a apropriação do conceito de **competências** e habilidades no Serviço Social, e, como as competências e habilidades são incorporadas no currículo a partir das Diretrizes Curriculares da Resolução CNE/CES 15/2002.” (WERNER, 2010, p. 15, grifos nossos). Além disso, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

Investigar o significado de **Competência** e Habilidade no Serviço Social; Identificar junto aos formadores como ocorre o ensino de **competências** e habilidades para os acadêmicos de Serviço Social; Contribuir na formação de futuros assistentes sociais com a discussão do currículo do Serviço Social. (WERNER, 2010, p. 15-16).

O estudo constitui-se de introdução, cinco capítulos e considerações finais. No que se refere às competências, Werner (2010), destinou o primeiro capítulo para tratá-las, subdividindo-o em:

**1. Competência e habilidade na Educação Superior...19. 1.1. O surgimento da discussão de competência e habilidade no Ensino Superior... 23. 1.2. Uma aproximação aos conceitos de competência e habilidade ... 33. 1.3. O Ensino Superior brasileiro e as competências e habilidades...42. 1.4. Currículo por competência... 46. (WERNER, 2010, p.12, grifos nossos).**

Nesse capítulo a autora abordou o significado da educação superior para a sociedade enquanto bem público e direito humano. Fez um resgate sobre a incorporação dos conceitos de competências e habilidades no ensino superior, convergindo com a perspectiva da UNESCO sobre o tema. Tratou ainda o conceito de competências e habilidades a partir de diferentes autores e instituições; identificou a inserção de competência e habilidade na educação brasileira a partir da LDB (1996) e versou sobre o currículo construído por competências.

Primeiramente a autora explica que é imprescindível o investimento na educação superior para o desenvolvimento econômico de um país. “Assim, há um consenso de que é preciso fortalecer a educação para que atenda a demanda com qualidade, produza o desenvolvimento de capital social, com coesão e igualdade social. (WERNER, 2010, p. 22). Essa argumentação da autora dá indicações de uma aproximação com a Teoria do Capital Humano (TCH). Conforme observa Frigotto ( s/a ), o economista Teodoro Schultz, criador da Teoria do Capital Humano, recorre ao investimento pessoal em educação e saúde como elementos constitutivos do que ele denomina de “capital humano” ou fator H que, além do capital e do trabalho, explicam o desenvolvimento econômico dos países. Para Frigotto,

[...] “capital humano” é um conceito ou noção ideológica construída para manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador. Uma noção que não só se explica, mas sobretudo mascara as determinações da desigualdade entre nações e entre indivíduos e grupos e classes sociais. Sua crítica, como o das noções de qualidade total, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade, se coloca como tarefa teórico e ético-política imprescindível para aqueles que estão empenhados na superação das relações sociais capitalistas. (S/A, p.11).

Em sua argumentação, Werner afirma que:

[...] o objetivo final e o centro da aprendizagem é o estudante com o desenvolvimento do pensamento crítico que lhe permita discernir, deliberar e eleger livremente, de forma que possa se comprometer com a construção de suas competências, lhe permitindo crescer como pessoa, com coerência com as necessidades da sociedade. (WERNER, 2010, p. 22).

Essa posição de Werner (2010) é pautada na proposta da UNESCO que afirma a importância da educação superior no desenvolvimento sociocultural e econômico dos países, para o qual as gerações devem estar preparadas com competências e novos conhecimentos. Esse discurso é a reatualização da TCH. A autora ainda destaca em seu texto os quatro pilares preconizados pela UNESCO no relatório Delors<sup>67</sup>:

Aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via especial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 2006, p. 90 apud WERNER, 2010, p. 34, grifos nossos).

Ainda sustentando-se na perspectiva da UNESCO, a autora afirma que:

A educação, com base nestes quatro pilares, permite uma educação flexível e dinâmica, uma vez que representam um guia geral para as reformas dos sistemas educacionais, incluindo mudanças metodológicas, curriculares e de capacitação docente. Propõem também, o desenvolvimento de competências de alunos, para tal será necessário reformular objetivos, revisar conteúdos e criar novas atividades com vistas à participação democrática na sociedade. (WERNER, 2010, p. 34).

É preciso ressaltar que a concepção da UNESCO, juntamente com outros organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), é tratar a educação como ferramenta para fins econômicos, correspondendo ao modelo de desenvolvimento flexível orquestrado pelo capital. Assim, a UNESCO disseminou essa proposta de pilares da educação, com vistas a fortalecer o capital. Nesta direção, corrobora-se com a seguinte análise:

Essa concepção fundamenta-se no desenvolvimento de atitudes e habilidades – os novos atributos – que enfatizam o *aprender a aprender, aprender a*

---

<sup>67</sup> Esse relatório já foi tratado no capítulo I desse estudo.



*pensar, aprender a ser, aprender a viver juntos*, voltados para a construção de condutas, ditas capazes de moldar e adaptar o indivíduo aos limites colocados pelo processo de permanentes mudanças no trabalho em decorrência das inovações tecnológicas e do desenvolvimento de novos dispositivos organizacionais e do trabalho flexível. Efetivamente, trata-se da tentativa de consolidar um novo nexos psicofísico, por intermédio da “captura” e “expropriação” da subjetividade do trabalhador. A ofensiva do capital, por meio da reestruturação produtiva, ou seja, o desenvolvimento de novas formas de organização e gestão da produção, das inovações tecnológicas, da flexibilização e desregulação, cria novas exigências para a formação para o trabalho, seja ele simples ou complexo. (BATISTA, 2010, p.13, grifos originais).

Tais pilares coadunam com a nova organização do trabalho e com a disseminação das competências que exige do indivíduo múltiplas capacidades, o sujeito deve pensar, agir, produzir, fabricar, ou seja, deve estar “apto” para responder às demandas mercadológicas. Tal lógica foi intensificada no interior do processo de reestruturação produtiva como já foi aludido no capítulo I, com a finalidade de restabelecer as taxas de lucro e o desenvolvimento econômico, por meio da exploração de componentes menos explorados no padrão de acumulação fordista e na intensificação da exploração através da centralização de funções em apenas um trabalhador, com base na polivalência e multifuncionalidade.

A partir da ótica da UNESCO e de autores da educação, da sociologia do trabalho etc. (FLEURY; FLEURY 2001; ZARIFIAN 2001; PERRENOUD, 2000), a autora apresenta o seu conceito de competência, qual seja: “[...] a competência é um conjunto de potencialidades que possibilita um desempenho exitoso, que se materializa ao responder uma demanda complexa que implica resolver um (s) problema (s) em um contexto particular.” (WERNER, 2010, p. 41).

Além disso, elaborou um quadro com diversos conceitos de competência, formulada por autores e instituições internacionais, a exemplo da definição da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). A OCDE elucida que a “Competência é a capacidade de atender com sucesso demandas complexas em um determinado contexto. A competência implica na mobilização de conhecimentos, habilidades cognitivas práticas, bem como, componentes sociais e de comportamento, como atitudes, emoções, valores e motivações.” (WERNER, 2010, p.39). Para a OIT “o termo competência inclui conhecimento profissional, aptidões e o conhecimento para o saber fazer, que são controlados e se aplicam em determinado contexto. (WERNER, 2010, p.39). Os conceitos dessas instituições coadunam com o processo de reestruturação produtiva, no sentido de responder as imposições do mercado de trabalho.

Assim, entende-se que a compreensão de competência formulada pela autora anteriormente, se aproxima com os conceitos do discurso oficial, sem problematização dos fundamentos de tal noção.

Ao tratar as competências como esse conjunto de potencialidades que possibilita um bom desempenho, a autora aponta as Instituições de Ensino Superior (IES) como o “lugar” de preparar pessoas competentes.

Face às características do mundo atual, espera-se que as Instituições de Ensino Superior não se limitem a oferecer aos alunos de graduação ensinamentos para toda a vida, mas que possibilitem o desenvolvimento de capacidades que os habilitem a lidar melhor com as exigências da sociedade do conhecimento. Capacidades como as acadêmicas que são baseadas no treinamento especializado, no pensamento crítico, na solução de problemas, no aprender e reaprender ao longo da vida. Capacidade de desenvolvimento pessoal com autoconfiança e motivação, capacidade de liderar e trabalhar em equipe e domínio das tecnologias. As pessoas são competentes em algumas dimensões como, trabalho, social, pessoal, mas não são competentes em outras. É papel do sistema educacional, identificar as competências necessárias para os alunos e para os cidadãos, pois esta decisão, além de ser educacional, é uma decisão política. (WERNER, 2010, p.41).

A vinculação das competências ao ensino superior ganha fôlego, conforme Werner (2010), a partir das diretrizes curriculares exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Essa lei traz para o ensino superior a proposta da flexibilização e da avaliação. Prova disso foi a proposta curricular por competência enfatizada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia a aquisição de competências e habilidades pelos egressos. Essa perspectiva das competências orienta-se na flexibilidade, polivalência, redução de carga horária, ênfase no básico. (WERNER, 2010). Nesse sentido, a autora afirma que as

[...] mudanças propostas refletem-se essencialmente nos processos de elaboração curricular que, antes centrados nos conteúdos mínimos e na perspectiva de grade curricular, passaram a privilegiar a sua flexibilidade. Neste novo contexto é que se sobressai a importância das competências e habilidades que devem ser construídas ao longo dos cursos, a partir do trabalho realizado sobre os conteúdos curriculares. Esta relação, necessariamente presente em todas as disciplinas e atividades, é referenciada, para todo o desenvolvimento curricular, no Projeto Pedagógico do curso. (WERNER, 2010, p. 43).

Werner (2010) continua a sua argumentação, afirmando que as diretrizes curriculares dos cursos foram mudando de acordo com as exigências do MEC. O Serviço Social já tinha

aprovado as suas Diretrizes Gerais do curso de Serviço Social da ABEPSS. Em seguida, atendendo solicitação do MEC, é formada uma Comissão de Especialistas, por indicação da ABEPSS, para encaminhar as diretrizes da área a esse órgão, segundo o preconizado na LDB. Nesse processo, foram realizadas várias alterações, a exemplo da inserção das competências profissionais.

Além de tratar dessa questão, Werner (2010) faz referência em seu trabalho à Lei de Regulamentação da profissão, Lei nº 8.662, como importante documento sobre as competências, citando literalmente o Art. 4º. Apesar de mencionar esse artigo a autora não problematiza sobre o tema.

Pelo exposto, observa-se que a análise de Werner (2010) sobre a relação das competências com o ensino superior considerou o processo de implantação da LDB como mecanismo institucional que exigiu mudanças nos currículos dos cursos.

Não obstante o percurso realizado pela autora, é preciso destacar que a mesma não discutiu a noção de competência em seus fundamentos sócio-históricos e seu fortalecimento no contexto da reestruturação produtiva. Outra vez, constata-se, no debate do Serviço Social, a ausência de aprofundamento teórico no que diz respeito à noção de competência e suas particularidades no capitalismo contemporâneo.

O estudo de Bianca Ribeiro de Souza (SOUZA, 2013), intitulado “Atribuições, competências, trabalho e identidade: uma aproximação aos significados produzidos pelos assistentes sociais no percurso do exercício profissional”, apresentando as seguintes palavras-chaves: Atribuições. Competências. Trabalho e identidade. O título e as palavras-chaves já indicam a relevância da noção de competência para o estudo. Como objetivo geral, a autora estabelece:

problematizar a leitura de profissão que os assistentes sociais realizam em diversos espaços sócio-ocupacionais, com predominância daqueles que não estabelecem a relação face a face com o usuário, tendo em vista o conjunto de atribuições e **competências** demarcadas nos Artigos 4º e 5º, da Lei 8.662/1993, de regulamentação profissional. (SOUZA, 2013, p. 9, grifos nossos).

Para responder ao objetivo geral, a pesquisa ainda definiu três objetivos específicos: “historicizar o processo de construção da regulamentação profissional; analisar as atribuições e **competências**, nos marcos da legislação profissional; e identificar como se constrói a identidade profissional no exercício dessas atribuições e **competências**.” (SOUZA, 2013, p. 9, grifos nossos). Conforme a autora, o estudo foi fundamentado na perspectiva teórica marxista.

No que se refere à estruturação do trabalho, compõe-se de introdução, três capítulos e as considerações finais.

O que chama a atenção na estruturação desse estudo é que, embora as competências tenham centralidade, como apresentado no título e nas palavras-chaves, bem como situada como uma categoria de análise nas palavras da autora, elas só vão aparecer em um subitem do trabalho: “3.1.1 Atribuições e competências profissionais ...69-82” (SOUZA, 2013, p.11). Nesse subitem, Souza (2013) fez uma análise superficial no que se refere ao debate das competências, citando apenas um conceito de competência e o Artº 4º da Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993.

A autora utilizou a compreensão de competência apresentada por Terra (1998) no Parecer Jurídico n. 27/1998, do CFESS<sup>68</sup>, a saber: a competência “[...] se insere na capacidade de apreciar e dar resolutividade a determinado assunto. É habilidade e aptidão para resolver determinada questão.” (TERRA, 1998, p. 3 apud SOUZA, 2013, p.71). Apesar de ter sinalizado uma compreensão de competência, não foi identificada no trabalho de Souza (2013) qualquer discussão teórica sobre os fundamentos da noção de competência, o que pode dar margem a uma aproximação dessa noção em conformidade com o discurso oficial.

Ao não problematizar a noção de competência nos seus determinantes sócio-históricos, Souza (2013) apenas vincula tal noção à Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993, inclusive citando o Art.4º<sup>69</sup>, que dispõe sobre as competências profissionais.

[...] a Lei 8.662/1993 dispõe sobre a profissão de assistente social, e em seus Artigos 4º e 5º define o campo das competências e atribuições privativas da categoria, utilizamos o presente marco legal como parâmetro para identificar como tem se engendrado o trabalho profissional nos diversos espaços sócio-ocupacionais. (SOUZA, 2013, p.70).

A referência da autora à Lei de Regulamentação aponta a sua relevância para o exercício profissional, especialmente no que diz respeito ao tratamento das competências profissionais. Não obstante a importância dessa Lei na questão das competências, é preciso ir além e avançar na sua problematização, sobretudo pela centralidade que a noção foi anunciada no estudo Souza (2013). Verificou-se ainda uma insuficiência no seu trabalho, vez

---

<sup>68</sup> Incumbiu-se o D. Conselho Federal de Serviço Social de prolatar parecer jurídico acerca da visível e inquestionável dubiedade e contradição existentes nos incisos do artigo 4º da Lei 8.662/93 em relação ao artigo 5º da mesma lei, este último que estabelece as atribuições privativas do assistente social. (TERRA, 1998, p.1).

<sup>69</sup> Esse artigo foi citado por (SOUZA, 2013, p.71).

que, a autora utilizou uma reflexão de Iamamoto (2011) para demonstrar a necessidade de maior aprofundamento acadêmico sobre o tema atribuições e competências, mas se restringe a uma citação, não avançando na direção sinalizada.

**Diante dessas considerações e tendo em vista que a categoria atribuições e competências foi o marco analítico deste estudo e que os assistentes sociais revelaram certa dificuldade na sua apreensão, corrobora-se com a afirmativa de Iamamoto (2011) no tocante à necessidade de aprofundamento acadêmico desta temática** com estreita vinculação ao debate e exercício profissional cotidiano, conforme expresso a seguir. (SOUZA, 2013, p.121, grifos nossos).

Essa citação de Souza (2013), aponta a insuficiência de pesquisas que abordem essa questão no Serviço Social, especialmente no que se refere ao aprofundamento teórico dos fundamentos da noção de competência.

A autora evidenciou que a questão das atribuições e competências “remete-se à operacionalidade profissional, isto é, o que fazem os assistentes sociais em seu cotidiano de trabalho, o que denota **a centralidade da dimensão técnico-operativa da profissão.**” (SOUZA, 2013, p. 121, grifos nossos). Nesse sentido, observa-se a ênfase que a autora atribuiu à dimensão técnico-operativa ao tratar das competências, o que pode levar a uma compreensão reducionista da intervenção profissional, ou seja, mais articulada à questão operacional, não atentando para as dimensões teórico-metodológica e ético-política. A articulação dessas três dimensões é fundamental para qualificar o exercício profissional do assistente social, como preconizado nas Diretrizes da ABEPSS:

**A competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política são requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta,** vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho. (ABEPSS, 2006, p. 379, grifos nossos).

Além do exposto, não foram encontradas outras menções à temática no estudo de Souza (2013).

O estudo de Gisele Selistre Ramon (RAMON, 2013) teve como título “Determinação social da saúde e as dimensões da competência profissional de assistentes sociais de Porto Alegre”, elencando as seguintes palavras-chaves: Trabalho do Assistente Social. Dimensões da Competência Profissional. Conceito Ampliado de Saúde. Determinantes Sociais da Saúde. A sinalização da competência profissional no título e nas palavras-chaves denota a sua

relevância nesse trabalho. Além disso, a autora aborda em seu texto que as dimensões da competência são categorias explicativas da realidade (RAMON, 2013). O objetivo geral foi:

analisar como os Assistentes Sociais contemplam as dimensões da **competência** profissional para incidirem nas expressões dos determinantes sociais da saúde em suas práticas cotidianas a fim de dar maior visibilidade a essas ações, fornecer subsídios teóricos visando o aprimoramento profissional na área da saúde e consolidar o conceito ampliado de saúde. (RAMON, 2013, p. 16).

Nesse estudo não foram identificados os objetivos específicos. Conforme Ramon (2013), o referencial teórico utiliza-se de categorias do método dialético-crítico como: historicidade, totalidade e contradição. O trabalho constituiu-se por: introdução, cinco capítulos e considerações finais. Na composição dos capítulos, a noção de competência aparece apenas no subitem da análise dos dados: “6.5 Concepção das dimensões da competência profissional...101-103.” (RAMON, 2013, p. 15). Nesse item a autora menciona as dimensões da competência profissional:

**O Projeto Profissional do assistente social é formado por três dimensões da competência: teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político.** Em 1996 a ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social institui a Lei de Diretrizes Curriculares, que congrega as diretrizes gerais para os cursos de graduação em Serviço Social em todo Brasil. (RAMON, 2013, p. 58, grifos nossos).

Ao articular as competências a essas dimensões da profissão, Ramon (2013) coaduna com o direcionamento das Diretrizes da ABEPSS que define a competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política como requisitos para a atuação profissional. A autora, apesar de relacionar a competência ao projeto profissional do Serviço Social, especialmente com a aprovação das Diretrizes Gerais da ABEPSS, e mesmo referindo considerá-la importante para a profissão, não faz qualquer outra alusão à mesma ao longo do seu estudo. Além disso, a autora não apresenta um conceito ou compreensão sobre competência, muito menos problematiza o tema. Verifica-se novamente a ausência do debate que envolve a noção de competência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o percurso analítico da investigação permitiu alcançar o objetivo geral proposto: investigar como está sendo tematizada a noção de competência no Serviço Social. Para atingi-lo, foram definidos três objetivos específicos: contextualizar a noção de competência a partir da relação trabalho/educação; verificar como a noção de competência é referenciada no marco legal da profissão (Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993; Diretrizes Gerais do curso de Serviço Social da ABEPSS/1996, Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social/ Comissão de Especialistas em Ensino e Serviço Social/1999, Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social/MEC/2002 e a Política Nacional de Estágio (PNE) /2010); e realizar levantamento no banco de teses e dissertações do Serviço Social que abordam a noção de competência. Partiu-se da hipótese de que a noção de competência não tem sido amplamente discutida no Serviço Social.

Para responder ao primeiro objetivo específico foi realizada uma contextualização sobre a noção de competência a partir das determinações sócio-históricas que deram sustentação ao fortalecimento dessa noção a partir da conjuntura de 1980. Como tratado na trajetória teórica desse estudo, em resposta à crise capitalista do final dos 1970, o sistema desenvolveu estratégias com a finalidade de reestabelecer as altas taxas de lucro. Nesse processo, a reestruturação produtiva surgiu como uma nova proposta de organização da produção.

Desta nova base técnica e modo de operar da inteligência humana disseminada pela revolução das máquinas informacionais surge, como derivação ideológica, [...] orgânica da formação profissional, que exige dos novos operadores saberes em ação (*savoir-faire*), talentos capacidades de inovar, criatividade e autonomia no local de trabalho. [...] [É] o terreno ideológico a partir do qual se disseminam as noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade que irão determinar o uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho. Este será o novo léxico ideológico que permeará a pedagogia escolar e empresarial imbuída do espírito toyotista. (ALVES, G, 2011, p. 76).

Essa nova organização produtiva teve como uma das principais características o trabalhador/colaborador polivalente. A empresa estrategicamente explica que a qualidade dos produtos a serem comercializados e o pleno desenvolvimento da empresa só são possíveis mediante o envolvimento e o empenho dos trabalhadores. Assim, o capital se apropriou da noção de competência e propagou a lógica das competências. A retórica dominante considerou as competências como o novo modelo de formação do trabalhador correspondente

às novas demandas do mundo da produção. A noção de competência é pautada fundamentalmente por essa lógica individualizada.

A noção de competência serve, nessa perspectiva, para significar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades "cognitivas" em compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função que são também os de sua empresa. (DUBAR, 1999, p.18)

Ao refletir sobre a noção de competência foi necessário recorrer ao debate da qualificação profissional, vez que a competência alcançou um *locus* especial na organização do trabalho, em detrimento da centralidade da qualificação. Com o processo de reestruturação produtiva a lógica das competências se espalhou por várias esferas, a exemplo da educação. A disseminação das competências ganhou repercussão mundial com as orientações da UNESCO e do Banco Mundial, sendo as diretrizes desses organismos internacionais os parâmetros para os países que foram inserindo em suas legislações educacionais a perspectiva das competências. No Brasil, o fortalecimento das competências foi suscitado com a aprovação da LDB, que propôs, entre outras coisas, a flexibilização dos currículos e o perfil do egresso baseado em competências. Dessa forma, os cursos de graduação mudaram suas diretrizes para se adequarem às orientações do MEC. O Serviço Social também realizou mudanças nas Diretrizes Gerais que já tinham sido aprovadas pela ABEPSS, incorporando a questão das competências.

O segundo objetivo proposto foi verificar como a noção de competência é referenciada no marco legal da profissão. A análise dos documentos oficiais indicou que a Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993 inovou no que se refere ao acréscimo de competências profissionais que o assistente social deve ter. A referência dessas competências na Lei não garante que o profissional as desenvolva no cotidiano de trabalho, sobretudo pelas pressões exercidas pelos empregadores, seja no âmbito público ou privado. É importante que a Lei assegure as competências, mas é preciso salientar que não houve um debate sobre tal tema.

No que toca à noção de competência no documento das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social da ABEPSS, ela aparece como pressuposto para o exercício profissional, no núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Com as imposições do MEC, as competências foram divididas entre gerais e específicas. Mesmo com a ênfase das



competências nos documentos referidos, não houve uma discussão a esse respeito no âmbito do Serviço Social.

Na Política Nacional de Estágio (PNE) constatou-se também a inserção da noção de competência, vinculada ao estagiário, ao supervisor acadêmico e ao supervisor de campo. Destaca-se na PNE a recorrente aparição da noção, mas sem qualquer problematização do tema. Por ser um documento do estágio mais detalhado, considera-se que poderia ter suprido minimamente a lacuna da problematização da noção de competência no Serviço Social. A ausência de discussão da noção de competência é preocupante, tendo em vista que a PNE é um documento com maior detalhamento teórico, que poderia não deixar margem para uma compreensão naturalizada da noção de competência, com força auto-explicativa o suficiente para não ser confundida com a compreensão defendida pelos ideólogos do capital.

Não obstante a relevância desses documentos no que diz respeito às competências profissionais, é preciso ir além e tratá-las nos seus fundamentos, haja vista ser uma noção tão cara ao Serviço Social.

No terceiro objetivo, realizar levantamento no banco de teses e dissertações do Serviço Social que abordam a noção de competência, constatou-se a dificuldade de encontrar trabalhos sobre o tema, o que já apontou uma lacuna nesse debate. A hipótese norteadora do estudo: “A noção de competência não tem sido amplamente discutida no Serviço Social” foi confirmada, tendo em vista que dos cinco trabalhos analisados somente o de Araújo, M. (2005) problematizou os fundamentos da noção de competência, considerando as determinações sócio-históricas. Embora Werner (2010) tenha realizado uma discussão sobre as competências no ensino superior, sua análise não desvendou os fundamentos da noção e tendeu para o discurso oficial, aproximando-se da Teoria do Capital Humano. Não foi identificada qualquer problematização da noção nos trabalhos de Almeida (2006), Souza (2013) e Ramon (2013). Ressalta-se que a análise dos trabalhos foi focada na noção de competência e a forma como cada autora tratou e apresentou a discussão sobre ela.

Nessa direção, não é demais lembrar a citação de Iamamoto sobre a ausência de pesquisas que tratem desse tema.

Nesses espaços ocupacionais, os (as) assistentes exercem suas competências e atribuições profissionais, resguardadas por lei, **que merecem maior atenção por parte da pesquisa acadêmica** [...] Essas atribuições e competências vêm sofrendo um processo de alterações na sociedade contemporânea e **conclamam maior investimento por parte da pesquisa na área de Serviço Social, visto não disporem da necessária visibilidade**

**na literatura profissional recente.** (IAMAMOTO, 2011, p. 220, grifos nossos).

A exceção do estudo de Araújo, M. (2005) ficou evidente que a insuficiente problematização dos fundamentos da noção de competência implica em tratar o tema sem ultrapassar a sua aparência, o que foi registrado na maioria das produções analisadas. Com isso, não se nega a importância da abordagem da noção de competência no aparato legal da profissão, afinal são documentos norteadores da formação e do exercício profissional, mas o questionamento aqui é voltado para o debate dessa noção a partir de seus fundamentos, fundamentos esses que incidem direta e fortemente sobre os trabalhadores, aí inseridos os assistentes sociais. Tanto o profissional, como os usuários por ele atendidos são alvo do discurso e da prática da competência, a partir de seu caráter ideológico dominante. Nesse sentido, reafirma-se a relevância dos documentos que normatizam a formação e o exercício profissional no que diz respeito às competências, porém, reafirma-se também a necessidade de um aprofundamento do debate a respeito, em razão das determinações históricas a que se vem aludindo desde o primeiro capítulo. Aliás, não foi outra a pretensão desse estudo, ou seja, contribuir para esse aprofundamento com base em reflexões importantes de autores de outras áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALAYÓN, N. Acerca del movimiento de reconceptualización. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, ano XXVI, n. 84, nov. 2005. p. 37-47.

ALENCAR, M. ALMEIDA, N. Serviço Social e trabalho: particularidades do trabalho do assistente social na esfera pública estatal brasileira. **O Social em Questão** – Ano XVIII – n. 34, 2015. Disponível em: <[http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_34\\_7\\_Almeida\\_Alencar.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_34_7_Almeida_Alencar.pdf)>. Acesso em: jan. 2016.

ALMEIDA, D. M. **A efetivação das competências e atribuições legais na atividade profissional dos assistentes sociais da Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Londrina – PR**. 2006. 176f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000120078>>. Acesso em: nov. 2015

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, R. S. P. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010). In: **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657\\_ARQUIVO\\_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf)>. Acesso em: jul. 2015.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In GENTILI, P.; SADER, E. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-28.

ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARANHA, L. **Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial**. São Cristóvão: Editora UFS, 1999.

\_\_\_\_\_. Fundamentos ontológico-sociais das Diretrizes Curriculares em Serviço Social: considerações acerca da nova lógica curricular. **Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**, ano 3, n.6, abr. 2007. p.1-22.

\_\_\_\_\_; SANTOS, D. Serviço Social no Brasil. **Cadernos UFS Serviço Social**. São Cristóvão: Editora UFS, v. VIII, fascículo 4, 2001. p. 9-22.

ARANHA, L. et al. **PÚBLICO X MERCANTIL NO ENSINO SUPERIOR EM SERVIÇO SOCIAL**: um estudo dos desdobramentos da EaD para o mercado de trabalho dos assistentes sociais. São Cristóvão: PIBIC/UFS, 2015/2016.

ARAÚJO, M. F. **A construção/reconstrução das competências profissionais do assistente social diante da gestão do Serviço Social da Indústria – SESI– a partir dos anos 90**. 2005. f. 152. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Serviço Social. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Rio Grande do Norte, 2005. Disponível em: <[http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/mariafa\\_servsocial.pdf](http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/mariafa_servsocial.pdf)>. Acesso em: dez. 2015.

ARAÚJO, R. **Competência e qualificação**: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. Caxambu – Minas Gerais. 1999. p.1-20. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/artigos/qualificacao%20e%20competencias%20-%20anped.pdf>>. Acesso em nov. 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL (ABESS). Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS**. São Paulo: Cortez, n.7, nov. 1997. p. 58-76.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Contribuição da ABEPSS para o fortalecimento dos programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil**. S/d. Disponível em: <<file:///C:/Users/Laryssa/Downloads/Documento%20para%20Programas%20de%20P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o%20e%20C3%81rvore%20do%20conhecimento.pdf>>. Acesso em: nov. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação. **Temporalis**. Brasília, ano VII, n.14, jul/dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. In: **Assistente social: ética e direitos**. Coletânea de Leis e Resoluções. 4. ed. CRESS 7ª Região, Rio de Janeiro, agosto, 2006.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior** – Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/1995/01/5861676/higher-education-lessons-experience-la-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>>. Acesso em: mar. 2015.

BARROCO, M.L.S. **Ética e Serviço Social**: fundamentos ontológicos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BASSI, I. B. Absenteísmo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs.). **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/354.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

BATISTA, R. L. Uma análise crítica sobre as bases conceituais do PLANFOR. **Revista da RET**. São Paulo, ano III, n. 4, 2009. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/Uma%20an%20E1lise%20cr%EDtica.pdf>>. Acesso em: fev, 2016. P. 1-29.

BEHRING, E. R. **Brasil e contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In GENTILI, P.; SADER, E. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: As políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.63- 118.

BOSCHETTI, I. Implicações da reforma do ensino superior para a formação do assistente social: desafios para ABEPSS. **Temporalis**. Brasília: ABEPSS, n. 1, jul. 2004. p.81-98.

BRASIL Constituição (1988). Lei nº 6.662, de 7 de junho de 1993. Lei de regulamentação da profissão de assistente social. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto-Lei Nº 2.208**, de 17 de abril de 1997a. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 17 abr. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer 776/97**, de 03 de dezembro de 1997b. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 03 dez. 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE\\_CEB16\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf)>. Acesso em: jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Edital Nº 04/97**, de 10 de dezembro de 1997c. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Brasília, 10 dez. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário oficial da União**. Brasília, 14 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99**, de 08 de dezembro de 1999a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 04 dez. 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf)>. Acesso em: abr. 2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 16/99**, de 05 de outubro de 1999b. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 05 out. 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES Nº 67/2003**, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, 11 mar. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

BRAZ, M.; NETTO, J. **Economia Política**: uma introdução crítica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 16, n. 48, p. 545- 562, set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, L. (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 91-112.

CARDOSO, F. C. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/hp%20pavilion/Downloads/CARDOSO\\_Maos\\_a\\_obra.pdf\\_07\\_10\\_2008\\_18\\_20\\_37%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp%20pavilion/Downloads/CARDOSO_Maos_a_obra.pdf_07_10_2008_18_20_37%20(1).pdf)>. Acesso em: jun. 2015.

CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**. São Paulo, ano II, n.3, dez.2008. p.37-46.

CARNEIRO, R. M de S. **Controle de Qualidade e Qualidade de Vida**: atuais formas de controle do capital sobre o trabalho na reestruturação empresarial brasileira nos anos 1990. 2006. 212 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2006. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/9518/arquivo8211\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/9518/arquivo8211_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: mar. 2015.

CASTRO, N. A. Qualificação, qualidades e classificações. **Educação e Sociedade**. Campinas: Papirus, n. 45, ano XIV, p. 211-225, ago. 1993.

CATTANI, A. Autonomia. In: CATTANI, A. D. (org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Porto Alegre: Vozes, 1997. p.27-34.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL. Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social. In: **Assistente social**: ética e direitos. Coletânea de Leis e Resoluções. 4. ed. CRESS 7ª Região, Rio de Janeiro, agosto, 2006.

CORIAT, B. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHMITZ, H.; CARVALHO, R. de Q. (orgs.). **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988.

CORRÊA, M. B. Reestruturação produtiva e industrial. In: CATTANI, A. D. (org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Porto Alegre: Vozes, 1997. p. 202-204.

CORRÊA, M. L.; TEIXEIRA, A. L. Uma nova faceta da gestão empresarial: a conformação da subjetividade do trabalhador. In: MACHADO, L.; FIDALGO, F. (orgs.). **Trabalho e crítica**. Minas Gerais: UNISINOS, 2000. p.63-78.

DADOY, M. As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. In: TOMASI, A. (org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas: Papirus, 2000. p.105-142.

DEDECCA, C. S. Emprego e qualificação no Brasil dos anos 90. In: OLIVEIRA, M. de A. (org.). **Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1998. p. 269-294.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez e MEC/ UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 1-16, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/bts/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: fev. 2015.

DESAULNIERS, J. B. R. **Formação & trabalho & competência: questões atuais**. Porto Alegre: Edipuc, 1998.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 19, n. 64, p. 1-12, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301998000300004&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301998000300004&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: mar. 2015.

DUGUÉ, E. A lógica da competência: o retorno do passado. In: TOMASI, A. (org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.p.19-32.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRARI, M. **Burrhus Frederic Skinner**. 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/bf-skinner-307060.shtml>>. Acesso em: ago. 2015.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências – Um Quebra-Cabeça Caleidoscópico da Indústria Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas. 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Capital Humano. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>>. Acesso em: mai.2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GUERRA, I. A ontologia do ser social: bases para a formação profissional. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, ano XVIII, n.54, jul.1997. p. 9-25.

HELOANI, R. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 1996.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C. et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.p.128-142.

\_\_\_\_\_. **Seminário sobre a reorganização da produção e transformação do trabalho**. Natal: UFRN, 2002.

IAMAMOTO, M; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. São Paulo: Cortez/ Celats, 2003.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. O Serviço Social na Cena Contemporânea. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social**: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p.15- 45.

\_\_\_\_\_. Reforma do ensino superior e Serviço Social. **Temporalis**. Brasília: ABEPSS, jul. 2004. p.35-79.

\_\_\_\_\_. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 120, out./dez. 2014. p. 609-639. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010166282014000400002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010166282014000400002&script=sci_arttext)>. Acesso em: set. 2015.

INVERNIZZI, N. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências dos últimos vinte anos. In: MACHADO, L.; FIDALGO, F. (orgs.). **Trabalho e crítica**. Minas Gerais: UNISINOS, 2000.p.45-61.

JAMATI, V. I. O apelo à noção de competência na Revista L'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.p.103-134.



JORGE, T. A. S. Empregabilidade. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/264.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

JÚNIOR, H. P. de S. Forma e conteúdo na construção ideológica do discurso da qualidade. In: FIDALGO, F.S.; MACHADO, L. R. de S. (orgs.). **Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital**. 2. ed. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.p.53-62.

JÚNIOR, J. N. C. Você tem competência? Considerações em torno do conceito de competência nos estudos linguísticos. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**. Minas Gerais, n. 02, ano I, p. 1-12, out, 2012. Disponível em: <[http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Voc%C3%AAtemcompet%C3%AAncia-Considera%C3%A7%C3%B5es-em-torno-do-conceito-decompet%C3%AAncia-nos-estudos-lingu%C3%ADsticos\\_jos%C3%A9-nilton.pdf](http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Voc%C3%AAtemcompet%C3%AAncia-Considera%C3%A7%C3%B5es-em-torno-do-conceito-decompet%C3%AAncia-nos-estudos-lingu%C3%ADsticos_jos%C3%A9-nilton.pdf)>. Acesso em: jun. 2015.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 1-18, mai- ago. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm>>. Acesso em: jan. 2015.

LARANGEIRA, S. M. G. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, A. D. (org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Porto Alegre: Vozes, 1997.p.89-93.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social no neoliberalismo. In: LAURELL, A. C. (org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 151- 178.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo fase superior do capitalismo**. S/d. Disponível em: <<http://pcb.org.br/porta1/docs/oimperialismo.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

LEWGOY, A. O estágio supervisionado em Serviço Social: desafios e estratégias para a articulação entre formação e exercício profissional. **Temporalis**. Brasília: ABEPSS, ano 13, n. 25, jan./jun. 2013. p. 63-90. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/4850/4143>>. Acesso em: dez.2015.

LOIOLA, L. de M. **Breve Histórico do Termo Competência**. Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php?view=article&catid=1114%3Aano7no712013&id=212%3Aabrevehistoricodotermocompetencia&tmpl=component&p>>. Acesso em: mai. 2015.

MACHADO, L. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. et.al (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.p.169-188.

\_\_\_\_\_. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**. vol.13, n.1, jan/abr. 2002. p. 92-110. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/37-dossie-machadol.pdf>>. Acesso em: nov. 2015.

MANDEL, E. **O Capitalismo Tardio**, 1978. Disponível em: <<http://cacienciaseconomicas.blogspot.com.br/2015/01/livro-capitalismo-tardio-ernest-mandel.html>>. Acesso em: ago. 2015.

MANFREDI, S. Trabalho, qualificação e competência profissional– das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 64, ano XIX, p. 1-26, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000300002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: jan. 2015.

MARONEZE, L. F. Z; LARA, A. M. de. B. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. In: **IX Encontro Nacional de Educação – EDUCERE**. PUCPR, Paraná, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126\\_1394.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf)>. Acesso em: mai. 2015.

MARX, K. **O capital**: livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOSO, J. **A desordem do trabalho**. Scritta, 1995.

MELLO, L. I. A; COSTA, L. C. A. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Scipione, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. In: **Assistente social: ética e direitos**. Coletânea de Leis e Resoluções. 4. ed. CRESS 7ª Região, Rio de Janeiro, agosto, 2006.

MONTEIRO, P. A.; TRINDADE. R. L. P. A expansão da formação profissional em Serviço Social em Alagoas no governo Lula. In: **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 2011.

MOTA, A. E. Trabalho e Serviço Social: considerações sobre o conteúdo dos componentes curriculares. **Temporalis**, ano VII, n.14, jul/dez. 2007. p. 55-88.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul/set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n111/a02.pdf>>. Acesso em: set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. O movimento de reconceituação 40 anos depois. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v.26, n. 84, nov. 2005. p. 5-20.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, ano XVII, n.50, abr.1996. p. 87-133.

\_\_\_\_\_. FHC e política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: IVO, L. (org.). **O desmonte da nação: balanço do Governo FHC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.75-90.

NETTO, J. P. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 29- 34

NETO, T. L. da C. **ANDES-SN reafirma críticas ao Enade e ao Sinaes**. 2014. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7176>>. Acesso em: ago. 2015.

OLIVEIRA, I. A educação vai ao mercado: considerações sobre mercantilização do ensino superior brasileiro. **Universidade e Sociedade**. São Paulo, n. 56, ago. 2015. p. 72-83,. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1111626519.pdf>>. Acesso em: dez.2015.

OLIVEIRA, R. A **(DES) qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez. 2003.

\_\_\_\_\_. A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional. **Boletim SENAC**. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/271/boltec271c.htm>>. Acesso em mai. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Havana, 1996. Disponível em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000528.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitoaEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao/Imprimir.html>>. Acesso em: jun. 2015.

PAIVA, V. Inovação tecnológica e qualificação. **Educação e Sociedade**. Campinas: Papirus, n. 50, ano XVI, p. 70-93, abr. 1995.

\_\_\_\_\_. Qualificação, Crise do Trabalho Assalariado e Exclusão Social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A Cidadania Negada – Políticas de Exclusão e no Trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PARRA, V. Serviço Social a caminho do século XXI: protagonismo ético-político do conjunto CFESS-CRESS. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, ano XVII, n.50, abr.1996. p. 172-190.

PEREZ, M. I. L. Competência: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, n. 1, p. 57-65, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/400/430>>. Acesso em: fev. 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgGNoAE/livro-philippe-perrenoud-10-novas-competencias-ensinar>>. Acesso em: fev. 2015.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO (PNE) DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/pneabepss\\_maior2010\\_corrigida.pdf](http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/pneabepss_maior2010_corrigida.pdf)>. Acesso em: jan. 2016.

RAICHELIS, R. O trabalho do assistente social na esfera estatal. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, 2009, p. 377-392.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMON, G. S. **Determinação social da saúde e as dimensões da competência profissional de assistentes sociais de Porto Alegre**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5161>>. Acesso em: jan. 2016.

ROCHE, J. A dialética qualificação-competência: estado da questão. In: TOMASI, A. (org.). **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas: Papirus, 2004. p. 33-52.

RODRIGUES, D. A. **O fetiche das competências**: um estudo crítico dos princípios da formação da força de trabalho na atualidade. 2007. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=145714](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=145714)>. Acesso em: nov. 2014.

SALAMA, P. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: GENTILI, P.; SADER, E. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: As políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 139-178.

SALERNO, M. S. **Flexibilidade, organização e trabalho operatório**: elementos para análise da produção na indústria. 1991. 232 f. Tese (Doutorado em engenharia de produção) – Departamento de Engenharia de Produção. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1991. Disponível em: <[file:///C:/Users/hp%20pavilion/Downloads/TESE\\_Dr\\_Mario\\_Sergio\\_Salerno\\_1991\\_FORMATO\\_2014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp%20pavilion/Downloads/TESE_Dr_Mario_Sergio_Salerno_1991_FORMATO_2014%20(1).pdf)>. Acesso em: fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETI, C. et.al (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.p.54-77.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior UNICAMP**. UNICAMP, p. 28-43, out. 2011. Disponível em:<<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>>. Acesso em: mai. 2015.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et.al (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.p.147-164.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 – especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

SILVA, F. S. A noção de competência no ensino superior: o curso de Pedagogia da UFPB. **RBPAE**, v. 23, n.2, p. 315-326, mai-ago, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19132>>. Acesso em: jun. 2015.

SINGER, P. A raiz do desastre social: a política econômica de FHC. In: IVO, L. (org.). **O desmonte da nação**: balanço do Governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 25-44.

SOARES, L.T. R. **Os custos sociais do ajuste neoliberal no Brasil**. Buenos Aires, 2002. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101003020857/9cap08.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

SOUZA, B.R. **Atribuições, competências, trabalho e identidade**: uma aproximação aos significados produzidos pelos assistentes sociais no percurso do exercício profissional. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php?PHPSESSID=12fe84b8c74dfc9c1deed203d7e9219f&listaDetalhes%5B%5D=14448&processar=Processar](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?PHPSESSID=12fe84b8c74dfc9c1deed203d7e9219f&listaDetalhes%5B%5D=14448&processar=Processar)>. Acesso em: dez. 2015.

TAFFAREL, N. Z. Formação profissional e diretrizes curriculares: do arranhão à grangrena. **Universidade e Sociedade**. São Paulo, ano XI, n.25, dez. 2001, p.144-156. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1425633132.pdf>>. Acesso em: out. 2015.

TANGUY, L.; ROPÉ, F. **Saberes e competências**. O uso de tais noções na escola e na empresa. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.p.15-24.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990. Disponível em: <<https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/taylor-principios-de-administracao-cientifica.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

TERRA, S. H. Parecer Jurídico nº 27/98 **Análise das competências do Assistente Social em relação aos parâmetros normativos previstos pelo art. 5º da Lei 8662/93, que estabelece**

**as atribuições privativas do mesmo profissional.** In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1998. Disponível em: <<http://www.cress-es.org.br/site/images/parecer%20cfess%20-%2027-98.pdf>>. Acesso em: nov. 2015.

TONET, I. **Método científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2011.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. **A avaliação do desempenho de alunos de educação superior:** uma análise a partir da experiência do ENADE. EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-09.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

WERNER, R. C. **Desafios contemporâneos na formação profissional:** o desenvolvimento de competências e habilidades no Serviço Social. 2010. 186 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=11156](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11156)>. Acesso em: jan. 2015.

YAZBEK, M. O significado sócio histórico da profissão. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p.125- 142.

\_\_\_\_\_. **Estudo da evolução histórica da escola de Serviço Social de São Paulo no período de 1936 a 1945.** 1977. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

ZANETTI, M.A. **Política Educacional e LDB:** algumas reflexões. S/a. Disponível em: <<http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>>. Acesso em: dez. 2015.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência, por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.